

Die Selbstbetrachtung
als pädagogisches Problem

Paul Schladoth

1960

DIE SELBSTBETRACHTUNG
ALS PÄDAGOGISCHES PROBLEM

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der
Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Paul Schladoth
aus
Geldern

München 1960

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Universität München

Gutachter: Professor Stippel

Referent: Professor Keilhacker

Tag der mündlichen Prüfung: 22. 12. 1960



INHALTSVERZEICHNIS

I. Teil

Die Entfaltung des Problems

Seite

- | | | |
|-------------|---|----|
| 1. Kapitel: | Die Problemstellung | 3 |
| 2. Kapitel: | Das Problem der Selbstbetrachtung
in der Pädagogik | 10 |
| 3. Kapitel: | Das Problem der Selbstbetrachtung
in der Psychologie und Anthropologie | 22 |

II. Teil

Die systematische Darlegung des Problems

- | | | |
|----------------|---|-----|
| I. Abschnitt: | Die Bedeutung der Selbstbetrachtung
für die Person | |
| 1. Kapitel: | Standort und Selbstbetrachtung | 48 |
| 2. Kapitel: | Bildung und Selbstbetrachtung | 61 |
| 3. Kapitel: | Gewissen und Selbstbetrachtung | 84 |
| II. Abschnitt: | Die Bedeutung der Selbstbetrachtung
für das Verhältnis des Menschen zum
Mitmenschen | |
| 1. Kapitel: | Ich-Du-Beziehung und Selbstbetrach-
tung | 105 |
| 2. Kapitel: | Autorität und Selbstbetrachtung | 117 |
| 3. Kapitel: | Erziehung und Selbstbetrachtung | 123 |
| | Literaturverzeichnis | 145 |



Digitized by the Internet Archive
in 2026

I. TEIL

DIE ENTFALTUNG DES
PROBLEMS

1. Kapitel

Die Problemstellung

Im Erlebnis seiner selbst erfährt der Mensch die Eigenart seines Existierens. Er wird sich der Tatsache bewußt, daß sein Leben ihm in die Hand gegeben ist und daß er in weitgehendem Maße über die Gestalt seines Daseins entscheidet. Er weiß, daß seine Handlungen in ihm ihren Ursprung haben und ihre Ausrichtung und Beschaffenheit seinem Entschluß verdanken. "In der Erfahrung des Ich hebt der Mensch sich aus dem Gefüge und Vielerlei der Dinge, dem Strömen der Ereignisse und Ordnungen heraus und grenzt sich ab: als ein Eigenes, als den Quellpunkt neuer Setzungen, als die Heimat eigener Erlebnisse, als die Mitte eigener Zuständigkeiten und Rechte" (1). Wohl stößt der Mensch immer wieder an Grenzen, die ihm das Maß seiner Verfügungsgewalt über sich selbst vor Augen stellen, aber auch gegenüber den Unabänderlichkeiten des Lebens ist er insofern frei, als er zu ihnen Stellung zu beziehen, sie zu bejahen und zu verneinen vermag.

In dieser Erfahrung seiner Eigenständigkeit wird dem Menschen aber auch zugleich die Erkenntnis zuteil, daß mit der Übergabe seines Lebens ihm auch die Verantwortung für dieses Leben übertragen worden ist. Er ist sich klar darüber, daß es nicht gleich-gültig ist, was er denkt und tut. Seinem Willen sind durch äußere, von Menschen erlassene Anordnungen und Regeln Grenzen gesetzt; innere sittliche Bindungen melden ihr Recht an; nicht er bestimmt, was wahr ist, sondern er hat sich nach dem Sachverhalt zu richten; er muß nach der Wahrheit suchen.

Weil aber all diese Bindungen die Freiheit des Menschen nicht aufheben, ihn nur moralisch, nicht physisch binden, kann er gegen sie verstoßen. Er besitzt die Macht, sich den sittlichen Geboten zu widersetzen; er vermag die Wahrheit zu verdrehen, indem er Aussagen macht und Urteile fällt, von denen er weiß, daß sie der Wahrheit widerstreiten. Aber die Gefährdung des Menschen erwächst nicht nur aus dem Mißbrauch der Freiheit. Er ist auch dem Irrtum ausgesetzt; er kann falschen Ansichten anheimfallen; seine sittlichen Entscheidungen sind keineswegs fraglos gültig;

(1) A. DELP, Der Mensch vor sich selbst, S. 13

selbst der innere 'Kompaß', das Gewissen, kann falsch eingestellt sein. Gerade die letzte Tatsache zeigt die Not des Menschen und das Ausmaß seiner Bedrohtheit.

Diese Erkenntnis seiner Situation gibt dem Menschen die unumstößliche Gewißheit, daß er sich um sein Leben zu sorgen hat. "Es geht ihm auf, daß er gar nicht ein undiskutierbares Ereignis darstellt, das einfach durch sein Dasein ist und steht und gilt, sondern er begreift, daß er eben frag-würdig ist" (1). Diese Sorge um sich selbst ist in seinem Menschsein begründet. Weil seine Freiheit keine Befreiung von der Ordnung bedeutet, sondern ihren Sinn dadurch erhält, daß der Mensch die Erfüllung der Ordnung sich zu seinem innersten Anliegen macht, ist die Sorge um das rechte Denken und Tun eine wesentliche und unumgängliche Aufgabe des Menschen.

Den Akt, durch den der Mensch, wissend um seine Fragwürdigkeit, sich um sein Leben sorgt, nennen wir Selbstbetrachtung. Weil sich diese Sorge auf das gesamte Sein des Menschen erstreckt, soll der Begriff 'Selbstbetrachtung' nicht nur im Sinne einer sittlichen Selbstprüfung verstanden werden, sondern so weit gefaßt werden, daß er auch der Verantwortung des Menschen für die Wahrheit seines Denkens gerecht wird.

Diese vorläufige Kennzeichnung des Problems der Selbstbetrachtung soll zunächst dadurch vertieft werden, daß wir in allgemeinen Umrissen darzustellen versuchen, wie sich die Menschen zu dieser ihrer Aufgabe stellen, wobei wir uns auf die Erwähnung gegensätzlicher Verhaltensweisen beschränken wollen.

Auf der einen Seite gibt es den Menschen, der dieser Aufgabe ausweicht und ständig auf der Flucht vor sich selbst ist. Er weiß zwar, daß sein Leben unfertig und gefährdet ist, aber er weicht der Frage nach sich selbst aus. Er meidet alle Situationen, die dazu angetan sind, ihn zu sich selbst zurückzurufen - die Stille, das ernste, um wesentliche Dinge geführte Gespräch. Er ist peinlich darauf bedacht, allen Gelegenheiten aus dem Wege zu gehen, in denen sich ihm die Frage nach der Wahrheit seiner Urteile und der Gültigkeit seiner sittlichen Lebensführung aufdrängen könnte. Weil er sich nicht selbst begegnen will, meidet er auch alle mitmenschlichen Begegnungen, die eine Erschütterung seiner oberflächlichen Haltung zur Folge haben könnten.

(1) A. DELP, Der Mensch vor sich selbst, S. 20.

Die Flucht vor sich selbst kann aber auch eine weniger radikale Form annehmen. Dies ist dann der Fall, wenn der Mensch sich zwar auf sich selbst besinnt und auch die Verantwortung spürt, die ihm übertragen worden ist, aber es an Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit in der Selbstbetrachtung fehlen läßt. Er will sich nicht so sehen wie er ist. Er beschönigt sein Tun, sucht nach Entschuldigungsgründen und hat nicht den Mut, sein Denken kritisch zu überprüfen, sich einer geistigen Auseinandersetzung zu stellen und der Wahrheit zu begegnen. Vielleicht vermag ein Mitmensch dieser Selbsttäuschung ein Ende zu bereiten, indem er der betreffenden Person die Augen öffnet und ihr hilft, sich der Scheinbegegnung bewußt zu werden. Es können auch erschütternde Ereignisse sein, etwa die Erfahrung der Grenzsituationen, wodurch der Mensch wieder den Weg zu sich selber findet und die Unhaltbarkeit und Unrichtigkeit seiner bisherigen Auffassungen erkennt. So kann die Nähe des Todes, sei es die tödliche Bedrohung des eigenen Lebens, sei es der Tod eines lieben Mitmenschen, ihn in seinem Innern so treffen, daß er die Notwendigkeit einer ernsten und eingehenden Überprüfung seines Lebens einsieht.

Noch eine andere negative Einstellung gegenüber sich selbst können wir feststellen. Es gibt Menschen, die keineswegs an sich selbst vorbeigehen, sondern vielmehr ihr Leben immer wieder überdenken, aber die Maßstäbe, die sie der Wertung ihrer Akte zu Grunde legen, sind für sie unumstößlich. Sie sind keineswegs gewillt, ihre Ansichten zu ändern. Sie beharren auf ihrem Standpunkt und fragen sich nicht, ob er jetzt noch mit guten Argumenten vertreten werden könne. Sie sind starr, festgefahren in ihren sittlichen Maßstäben und einseitig in ihrem Urteilsvermögen, weil sie von der Richtigkeit ihrer Ansichten und der Gültigkeit ihrer sittlichen Auffassungen so überzeugt sind, daß sie ein neues und gründliches Überdenken ihrer Position nicht für notwendig erachten. Das Gegenteil dieser Fehlhaltung, aber ebenso abwertig, stellt sich uns im Charakter eines sprunghaften Menschen dar, der überhaupt kein festes Maß kennt, sondern den im Augenblick vertretenen Ansichten anheimfällt und nur situationsbezogenes, einer festen Norm nicht unterworfenes Handeln kennt. Weil er sich selbst vernachlässigt, hat er keinen festen Halt, verliert seine Eigenständigkeit und wird zum Spielball der Mitmenschen und der Gesellschaft.

Diesen negativen Erscheinungsformen der Selbstbetrachtung stehen positive gegenüber. Es gibt Menschen, die tief von dem Bewußtsein durchdrungen sind, daß ihnen ihr Leben als eine persönliche Aufgabe über-

geben worden ist, über deren Erfüllung sie Rechenschaft abzugeben haben. Darum prüfen sie sehr eingehend und aufrichtig ihr Tun, überlegen, fragen berufene Menschen und suchen Rat und Hilfe, wenn sie selbst die Zusammenhänge nicht zu überschauen vermögen oder in ihren sittlichen Entscheidungen unsicher sind. Etwaige Gewissensbedenken werden von ihnen nicht ignoriert, sondern sorgsam beachtet. Sie ziehen ihr Gewissen in sittlichen Entscheidungen zu Rate, weil sie es als die Instanz werten, deren Urteil dem Menschen Richtung und Weg weist. Sie sind sich aber auch bewußt, daß das Gewissensurteil nicht immer unfehlbar richtig ist, so daß sie es als eine wesentliche Aufgabe betrachten, sich recht zu informieren und den Spruch des Gewissens auf seine Richtigkeit zu untersuchen. Infolgedessen besitzen sie eine charakterliche Festigkeit, die sich in einem sicheren Urteilsvermögen und in klaren sittlichen Überzeugungen äußert, so daß sie die Fähigkeit haben, den wechselnden Tagesmeinungen kritisch zu begegnen.

Um diese innere Festigkeit zu erreichen, bedienen sich die Menschen der verschiedenen Mittel. Sie schreiben ein Tagebuch, das nicht nur einen äußeren Bericht der Ereignisse gibt, sondern vor allem ihre innere Einstellung zum alltäglichen Geschehen, ihr Suchen und Fragen, ihre Motive und Argumente angesichts sittlicher oder sachlicher Entscheidungen enthält. Es dient ihnen zur Kontrolle ihres inneren Werdeganges. Es soll ihnen helfen, größere Lebensabschnitte zu überschauen und sich immer wieder zu vergewissern, wie sie im Wechsel der Zeit ihre charakterliche Gestalt bewahrt und vervollkommenet haben. Der gleichen Zielsetzung dient auch die Gewissenserforschung. In ihr läßt der Mensch sein Leben vor seinem kritischen und prüfenden Blick vorüberziehen, um sich Rechenschaft zu geben, wie er sein Leben geführt hat. Der mit der Gewissenserforschung verbundenen Gefahr der Selbsttäuschung, die auch durch die Enge des eigenen Blickes bedingt ist, kann der Mensch dadurch begegnen, daß er eine andere Person an der Sorge um sich selbst teilnehmen läßt. Er vertraut sich einem Mitmenschen an und erklärt sich zu einer periodischen Rechenschaftsablegung bereit.

Diese notwendige Sorge um sich selbst wird dann zur Gefahr, wenn sie zu einer ängstlichen Haltung führt, die den Menschen in eine solche Unruhe versetzt, daß die Erkenntnis der wahren Maßstäbe verdunkelt wird und eine nüchterne Selbstbeurteilung nicht mehr möglich ist.

Aus dieser kurzen Darstellung ergeben sich zwei wichtige Gedanken, die das Problem der Selbstbetrachtung näher kennzeichnen.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß wir es bei der Selbstbetrachtung nicht mit einer Haltung zu tun haben, in der sich der Mensch von der Welt und den Mitmenschen lossagt und sich in sich selbst verschließt. Man würde das Wesen der Selbstbetrachtung auch dann falsch verstehen, wenn man in ihr ein unaufhörlich ängstliches Reflektieren über seinen Zustand, das den Menschen in eine noch größere Unruhe und Hilflosigkeit versetzt, sehen würde. Der sich selbst Betrachtende wendet zwar sein Augenmerk seiner Person zu, aber nicht, um von allem anderen abzusehen und sich nur mit sich selbst zu beschäftigen, sondern er fragt nach sich aus dem Grunde, um die ganze Wirklichkeit in den Blick zu bekommen, in der er als leiblich-seelisch-geistiges Wesen steht. Darum soll die Selbstbetrachtung den Menschen offen machen für eine Sicht der Gesamtwirklichkeit und ihn davor bewahren, wesentliche Beziehungen seines Menschentums zu übersehen.

Weiterhin unterscheidet sich die Selbstbetrachtung von einer psychologisch verstandenen Selbsterkenntnis. Dem Menschen ist es in der Selbstbetrachtung nicht darum zu tun, seine seelische Eigenart bloß zu erkennen und seine seelisch-geistige Gestalt psychologisch zu deuten. Die Selbstbetrachtung unterscheidet sich von "allen Spielarten einer neutralen, rein psychologischen Selbstanalyse" (1). Der Unterschied zur Selbstbeobachtung liegt darin, daß in der Selbstbetrachtung ein wertendes Element steckt. Der Mensch möchte nicht nur wissen, wie er ist, sondern er möchte ein Urteil über sich selbst gewinnen.

Die Wertung kann natürlich an verschiedenen Stellen des menschlichen Lebens ansetzen und darum auch unterschiedliche Grade aufweisen. Es kann sich um eine Beurteilung äußerer Eigenschaften und Fähigkeiten handeln, deren Vorhandensein nicht menschliches Verdienst ist. Wesentlich tiefer reicht die Frage, wenn der Mensch sich Rechenschaft gibt, wie er seine körperlichen und geistigen Kräfte genutzt und seine besonderen Talente entfaltet hat. Auch hier können Aspekte vorherrschend sein, die den Menschen nur von einem eng umgrenzten und keineswegs zentralen Wertmaßstab her sehen lassen, so daß der über Wert oder Unwert der menschlichen Person zutiefst entscheidende Gesichtspunkt außer Betracht bleibt. Von all diesen möglichen Formen der Selbstbetrachtung soll in dieser Arbeit nicht die Rede sein. Gemeint ist vielmehr eine Prüfung seiner selbst, wobei letzte Maßstäbe ins Spiel kommen. Es geht um die Frage

(1) D. von HILDEBRAND, Die Umgestaltung in Christus, S. 42.

nach dem Wert seiner selbst angesichts der menschlichen Bestimmung.

Zusammenfassend dürfen wir sagen, daß der Akt der Selbstbetrachtung Ausdruck der Sorge des Menschen um die Gültigkeit seines Lebens ist, für das er sich verantwortlich weiß, so daß er es einer kontinuierlichen Prüfung unterzieht, wobei er sich von der Verpflichtung gegenüber dem Anspruch der Wahrheit und der Forderung des Guten leiten läßt.

Soll das Problem der Selbstbetrachtung in pädagogischer Sicht behandelt werden, dann wird zu untersuchen sein, welche Bedeutung diesem Akt im Hinblick auf die Bildung des Menschen zukommt und in welchem Zusammenhang er zum Erziehungsprozeß steht.

Die Begriffsbestimmung der Selbstbetrachtung macht noch eine ergänzende Bemerkung notwendig. Wenn der Akt der Selbstbetrachtung diesen normativen Charakter hat, dann ist eine pädagogische Erörterung des Problems der Selbstbetrachtung, soll sie über eine formale Behandlung des Themas hinausgehen, nur auf dem Hintergrunde einer philosophischen Wesensbestimmung des Menschen möglich. Damit ist nicht bloß gemeint, daß die Selbstbetrachtung nur da als legitimes Problem empfunden wird, wo dem Menschen das Bewußtsein der Verantwortlichkeit hinsichtlich seines Handelns zugesprochen wird, sondern die Aussage soll in dem Sinne verstanden werden, daß die Beurteilung des Menschen eine klare Vorstellung von dem, was der Mensch sein soll, voraussetzt. Fehlt das Wissen um Sein und Sollen des Menschen, dann wird die Entfaltung des Problems der Selbstbetrachtung notwendig im Unverbindlichen steckenbleiben müssen. Das Problem der anthropologischen Fundierung der Pädagogik tritt darum hier besonders dringlich zutage (1). Soll der Zusammenhang von Selbstbetrachtung und Bildung aufgezeigt werden, dann ist es unumgänglich notwendig, daß der Begriff 'Bildung' nicht ungeklärt im Raume stehenbleibt, sondern durch eine Wesenserhellung des Menschen inhaltlich gefüllt wird.

(1) Vgl. hierzu F. STIPPEL, Die Zerstörung der Person, S. 13 ff.

Zum gleichen Thema siehe den Aufsatz von R. MEISTER, Das Problem des Erziehungszieles, in: Beiträge zur Theorie der Erziehung, S. 40-46. Sehr deutlich wird in der kommunistischen Pädagogik der Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik betont, wenn es dort heißt, daß "die marxistisch-leninistische Philosophie die ideologische und methodologische Grundlage der Sowjetpädagogik" ist. I. T. OGORODNIKOW und P. N. SCHIMBIREW, Lehrbuch der Pädagogik, S. 24.

Und ebenso kann das Verhältnis der Selbstbetrachtung zum Erziehungspro-
ß nur dann geklärt werden, wenn der Begriff 'Erziehung' eine präzise
Inhaltlichkeit hat, die jedoch nur da gegeben sein kann, wo man sich
zuvor um eine philosophische Deutung des Menschen bemüht hat.

Dieser normative Bezug der Problemstellung macht es darum erforderlich,
immer wieder auf die Anthropologie zurückzugreifen. Und weil die Akt-
richtung der Selbstbetrachtung absolute Werte intendiert, wird man dem
Problem nicht gerecht werden, wenn man nicht letzte metaphysische Be-
züge der menschlichen Existenz berücksichtigt. Weil die Selbstbetrachtung
zu einer umfassenden Erkenntnis und Wertung der menschlichen Seinswirk-
lichkeit führen soll, darf bei der Behandlung des Themas nicht der wesent-
lichste Bezug personaler Existenz, die Gottesbeziehung, außer acht gelas-
sen werden. Sie muß vielmehr als die entscheidende Relation angesehen
werden, in der die letzten Maßstäbe menschlichen Denkens und Tuns,
die bei der Selbstbetrachtung relevant werden, verankert sind.

Weil die Arbeit eine systematische Studie sein will, werden Fragen, die
die praktische Verwirklichung der Selbstbetrachtung betreffen, nicht be-
handelt werden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil soll an Hand eines
geschichtlichen Überblickes die Problemstellung ausweiten und vertiefen
und zugleich der Klärung anthropologischer Grundwahrheiten dienen. Im
zweiten Teil wird eine systematische Darlegung des Problems der Selbst-
betrachtung gegeben werden, wobei sich die Ausführungen um das Bildungs-
und Erziehungsproblem zentrieren werden.

2. Kapitel

Das Problem der Selbstbetrachtung in der Pädagogik

Friedrich SCHNEIDER hat in einem Aufsatz hervorgehoben, daß das Problem der Selbsterziehung und damit auch alle Fragen, die zu diesem Problemkreis gehören, in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vernachlässigt worden sind (1). In seinem Buche über die Selbsterziehung führt er zwei Gründe an, die die Außerachtlassung der Selbsterziehung in der pädagogischen Literatur seines Erachtens zu erklären vermögen. Die theoretische Pädagogik habe sich zunächst dem Mitmenschen und damit der Fremderziehung zugewandt, weil das Du früher "Objekt des menschlichen Denkens und Tuns" werde als das eigene Selbst (2). Ein anderer Grund sei der Intellektualismus, der zur "Überschätzung des Wissens führte sowohl in der pädagogischen Wirklichkeit wie in der pädagogischen Theorie" und zur "Unterschätzung der eigentlichen sittlichen Erziehung" (3).

Dieses Urteil Friedrich SCHNEIDERS ist nicht sehr ermutigend. Aber SCHNEIDER wird vielleicht zunächst an systematische Abhandlungen denken, die sich eingehend und ausführlich mit dem Problem der Selbstbetrachtung beschäftigen. Es wäre doch sehr verwunderlich, wenn die Selbsterziehung, bei der es sich nach der Ansicht HARGUTHs im "gewissen Sinne um die wichtigste Erziehungsfrage handelt" (4), überhaupt nicht gesehen worden wäre. Es soll darum in diesem Kapitel versucht werden, pädagogische Werke darauf hin zu prüfen, ob nicht die Selbstbetrachtung in irgendeinem Zusammenhang Erwähnung findet und Fragestellungen deutlich werden, die, wenn auch vielleicht indirekt und negativ abgrenzend, unser Problem klarer in Erscheinung treten lassen. Da dieses Kapitel vor allem der Erweiterung und Vertiefung der Problemstellung dienen soll und nicht den Zweck eines historischen Überblickes verfolgt, werden sich die

(1) Fr. SCHNEIDER, Die Theorie der Selbsterziehung, in: The international Review of Education, Vo. II, 1. G. S. 20. Ebenso urteilt auch G. HARGUTH, Die Selbsterziehung im Jugendalter, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, S. 47.

(2) Fr. SCHNEIDER, Die Selbsterziehung, S. 16.

(3) Fr. SCHNEIDER, a. a. O., S. 17.

(4) G. HARGUTH, a. a. O., S. 47.

Ausführungen auf einige wesentliche literarische Erscheinungen beschränken.

Die Untersuchung soll von drei Ansatzpunkten aus, die sich aus der Charakterisierung der Problemstellung ergeben, erfolgen. Wenn die Selbstbetrachtung eine Bewertung des eigenen Aktes ist, dann wäre zu fragen, ob im Zusammenhang mit der Betonung der Aktivität und Spontaneität des Menschen auch diese Aktrichtung Erwähnung findet. Da die Selbstbetrachtung normativen Charakter hat und darum mit dem Gewissen in Verbindung steht, wäre zweitens nachzuschauen, welche Stellung dem Gewissen zugewiesen wird. Und drittens dürften in der pädagogischen Literatur bei der Behandlung des Zieles des erzieherischen Tuns, das die Selbsterziehung und Selbstführung des Zöglings intendiert, Aussagen über die Selbstbetrachtung zu erwarten sein.

Unter dem ersten Gesichtspunkt sollen insbesondere die beiden Hauptvertreter der Arbeitsschulbewegung zur Sprache kommen.

G. KERSCHENSTEINER wendet sich in seinen Veröffentlichungen gegen die Schule alten Stils, die sich in ihrem Unterrichte auf die Verwendung von Büchern und Bildern stützte und der mündlichen Belehrung und Unterweisung eine große Bedeutung beimaß. Er forderte unter Hinweis auf den Betätigungsdrang und das Tätigkeitsbedürfnis des Kindes die manuelle Beschäftigung als schulisches Bildungsmittel (1). Aber er beschränkte sich nicht nur auf die Handarbeit, sondern verlangte, später vor allem angeregt durch die Begegnung mit H. GAUDIG, auch die geistige Arbeit, die Erarbeitung des Unterrichtsstoffes der wissenschaftlichen Fächer, wobei ihm die Unterrichtsmethode der Naturwissenschaften als Modell diene.

Aber seine Ausführungen über das Wesen des Bildungsprozesses (2) lassen erkennen, daß die ihn beschäftigende Fragestellung, bedingt durch den engen geistigen Kontakt zur Kulturpädagogik, dem Verhältnis der Kulturgüter als den "Objektivationen des menschlichen Geistes" (3) zugewandt war, während ihn das Verhältnis des Ich zu den Akten der geistigen Erarbeitung nicht beschäftigte. Und weil keine Wissenschaft über ihren Gegenstand mehr heraus bekommt als das, "wofür sie sich schon in ihrem

(1) KERSCHENSTEINER hat seine Gedanken zu diesem Thema in seinem Züricher Vortrag "Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule" und in seinem Buche "Begriff der Arbeitsschule" dargelegt.

(2) G. KERSCHENSTEINER, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses.

(3) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 27

Ansatz als aufnahmewillig entschieden hat" (1), tritt auch der Akt der Selbstbetrachtung, der auf das Band 'Ich - Akt' gerichtet ist, in seiner Analyse des Bildungsprozesses nicht in Erscheinung. Für KERSCHENSTEINER ist das entscheidende Problem des Bildungsprozesses das Verhältnis der Kulturgüter zur geistigen Struktur des Menschen. Er analysiert das seelische Verhalten des Menschen gegenüber den Dingen und den Mitmenschen, indem er die möglichen Formen der kontemplativen und aktiven Verhaltensweisen darstellt (2), ohne jedoch sein Augenmerk auf die Tatsache zu lenken, daß die Akte im Menschen ihren Ursprung haben. Die menschliche Aktivität trägt darum bei KERSCHENSTEINER einen apersonalen Charakter. Dies zeigt folgende Begriffsbestimmung der menschlichen Individualität sehr deutlich: "Jeder Mensch hat seine eigentümliche, einzigartige Weise, auf die Welt der Dinge und Menschen zu reagieren. Wir führen diese Weise auf die besondere Gestaltung seines Verbandes von physischen und psychischen Funktionsanlagen zurück und wir bezeichnen diese Art des Reagierens, die sich nicht minder im Empfinden und Denken, wie im Fühlen, Wollen und Handeln ausdrückt, als die Individualität, genauer ausgedrückt, als die psychologisch gefaßte Individualität des Menschen" (3). Es geht ihm in seiner Untersuchung des Bildungsprozesses um den Nachweis, daß nur jene Kulturgüter Bildungsgüter für ein Individuum sind, "deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist" (4). Entsprechend dieser Korrelation von objektivem und subjektivem Geist, der er die Bedeutung eines Grundaxioms zuspricht, liegt für ihn das Wesen des Bildungsprozesses in der "Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen" (5). Das Kulturgut wird zur geistigen Nahrung (6), zur latent gewordenen Energie, die durch den Bildungsvorgang "in kinetische Energie zurückverwandelt wird" (7).

(1) E. SPRANGER, Psychologie des Jugendalters.

(2) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 39 ff.

(3) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 36/37. Siehe ebs. S. 74.

(4) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 71.

(5) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 15.

(6) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 27. Wie sehr biologische Vorstellungen das Denken KERSCHENSTEINERs erfüllen, zeigt folgender Satz: "Der Bildungsprozeß der menschlichen Seele zeigt ein ähnliches Bild wie der Entwicklungsprozeß des menschlichen Körpers". A.a.O., S. 27.

(7) G. KERSCHENSTEINER, a.a.O., S. 15.

Die Ausführungen KERSCHENSTEINERS zur sittlichen Erziehung (1) lassen ebenso die Außerachtlassung der Beziehung des Aktes zum Ich erkennen. Wenn er auch den Begriff 'Charakter' im engeren, ethischen Sinne versteht, so liegt für ihn das Entscheidende in der Charakteranlage, also in ich-unabhängigen Voraussetzungen. Von diesem Ansatz des "angeborenen Anlagebestandes" (2) aus weist KERSCHENSTEINER die Entwicklung zu einem Charakter nicht in erster Linie der sinngebenden Aktivität des Menschen zu, sondern es hängt nach seiner Ansicht von "gewissen Funktionen oder doch gewissen Funktionsweisen" (3) ab, ob es zu einer Konvergenz, zu einem einheitlichen Charakter kommt.

Dieses apersonale Verständnis der Charakterbildung macht es auch verständlich, warum KERSCHENSTEINER die Versittlichung des Menschen durch die Arbeit so sehr betont. Weil die Arbeit die Unterordnung unter das Gesetz der Sache erforderlich macht, sieht er in ihr ein wirksames Mittel der sittlichen Erziehung. Zugleich ist sie auch noch in sozialpädagogischer Hinsicht von erzieherischem Wert, weil die Zusammenarbeit mit anderen Menschen die Preisgabe der egoistischen Wünsche erforderlich macht und die Haltung der Hingabe und des Dienstes gegenüber dem Mitmenschen weckt. Das berufliche Leben steht somit im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung.

Wenn auch KERSCHENSTEINER betont, daß 'Charakter' nichts anderes als "freiwilliger Gehorsam" sei und daß der äußere Gehorsam sich in den inneren Gehorsam umzuwandeln habe (4), dann ist damit die Verfügungsgewalt des Menschen über seine Akte wohl angedeutet, aber im Ganzen seines pädagogischen Systems wird ihrer Bedeutung für die sittliche Gestaltung der Person nicht genügend Rechnung getragen.

Weil KERSCHENSTEINER das 'Sich-ordnen-müssen' des Ich außer acht läßt, sind auch seine Ausführungen über die Selbsterziehung, der er ein Kapital widmet (5), unbefriedigend. Letztlich kommt er über eine Fremderziehung nicht hinaus, wenn er als Gebiete der Selbsterziehung die verschiedenen Gemeinschaften bezeichnet, denen gegenüber der Mensch sich verpflichtet (6).

(1) Für KERSCHENSTEINER ist der Begriff 'Bildung' zentral, während der Begriff 'Erziehung' nicht klar definiert wird.

(2) G. KERSCHENSTEINER, Charakterbegriff und Charaktererziehung, S. 11.

(3) G. KERSCHENSTEINER, a. a. O., S. 12.

(4) G. KERSCHENSTEINER, a. a. O., S. 210 ff.

(5) G. KERSCHENSTEINER, a. a. O., S. 263 ff.

(6) G. KERSCHENSTEINER, a. a. O., S. 275.

Zusammenfassend dürfen wir sagen, daß es in der Vernachlässigung der Natur des Aktes begründet liegt, daß die Selbstbetrachtung, die nach der Relation 'Ich - Akt' fragt, im Gedankensystem KERSCHENSTEINERS als Problem nicht in Erscheinung tritt.

Für H. GAUDIG, dem Befürworter der freien geistigen Schularbeit, ist die Erziehung zur selbständigen, urteilsfähigen Persönlichkeit das Leitmotiv des erzieherischen Denkens und Bemühens (1).

"Persönlichkeit ist der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch" (2). Der Erzieher soll an die "Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Selbstregierung" (3) appellieren. Für die Erziehertätigkeit gilt der Grundsatz, "daß alle Einwirkung die Selbstentfaltung des Zöglings zu erreichen hat" (4). Er fordert die Selbstbeurteilung der Klasse und das Urteil der einzelnen Schüler über die Klasse (5).

Die Selbsttätigkeit sieht GAUDIG vor allem in der Frage. Sie ist für ihn "eine Lebensform geistiger Energie, die in der gesamten Struktur des menschlichen Geistes hohen und bleibenden Wert hat, die aber im Leben des jugendlichen Geistes besonders wichtig ist" (6). Darum will er die Lehrerfrage durch die Schülerfrage abgelöst wissen.

Wenn der freien geistigen Selbsttätigkeit eine solche Bedeutung beigemessen wird, dann sollte man vermuten, daß das Problem der Selbstbetrachtung gesehen werden würde. Wir finden auch einige Ansatzpunkte, so etwa, wenn GAUDIG sagt, daß die Entfaltung zur Persönlichkeit nicht denkbar sei "ohne bewußte, planmäßige Gestaltung" (7), oder wenn er die Selbstkontrolle, die Selbstprüfung erwähnt, bei der "unser inneres Wesen, unser Selbst .. Gegenstand der Betrachtung" (8) sei. Aber diese Gedanken liegen für ihn am Rande, denn sein wesentliches Anliegen ist die Betonung der Selbsttätigkeit (9), die allerdings inhaltlich wenig ge

(1) H. GAUDIG, Didaktische Ketzereien, S. 32.

(2) H. GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. 1, S. 87.

(3) H. GAUDIG, a. a. O., S. 174.

(4) H. GAUDIG, Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik, S. 89.

(5) H. GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. 1, S. 149.

(6) H. GAUDIG, a. a. O., S. 109.

(7) H. GAUDIG, Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Schule, S. 5.

(8) H. GAUDIG, a. a. O., S. 77.

(9) E. SAUPE, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, S. 43.

klärt ist. Daß GAUDIG bei der Forderung nach einer formalen Selbsttätigkeit stehen bleibt, hat letztlich darin seinen Grund, daß die Begriffe 'Persönlichkeit' und 'Individualität' unklar und verschwommen bleiben, so daß auch das Fundament für den Akt, der auf die Erfassung der Wertigkeit des Ich gerichtet ist, fehlt.

F.W. FOERSTER hat sich zwar in seinen Abhandlungen nicht eingehend mit dem Problem der Selbstbetrachtung beschäftigt, aber seine Ausführungen über die Aufgabe, die dem Menschen hinsichtlich seiner selbst obliegt, lassen doch klar erkennen, daß wir es auch nach seiner Ansicht mit einem wichtigen pädagogischen Anliegen zu tun haben.

Seine pädagogischen Schriften widmen der Willensbildung besondere Aufmerksamkeit. In ihr sieht FOERSTER den Kern der Charakterbildung. Er betont in seinem Buche "Erziehung und Selbsterziehung" die Notwendigkeit einer klaren Zielvorstellung, die allem erzieherischen Bemühen zu Grunde liegen muß (1). Der Mensch hat sich eindeutig an dieses Ziel zu binden, und zwar in einer grundsätzlichen Entscheidung, in einem "fundamentalen Akt der menschlichen Tatkraft". "Mit dieser Entscheidung hat der Mensch die Passivität an der Wurzel überwunden - er wird ein Organisator und kein Spieler" (2). Der Mensch soll sein Leben führen und nicht von ihm geführt werden (3). Die Lebensführung hat aber "eindringendste Selbsterkenntnis zur Grundbedingung" (4).

Noch klarer wird die spezifische Form der psychischen Aktivität, wie sie sich in der Selbstbetrachtung zeigt, von A. FISCHER hervorgehoben. In seinem Aufsatz "Vom Sinn der Erziehung" schreibt er: "Der Mensch besitzt Selbstbewußtsein im prägnanten Sinne, das heißt die Fähigkeit, den Strahl des feststellenden und wertenden, des erkennenden und kritisch messenden Geistes auf sich selbst zu richten und je nach dem Ergebnis dieser Prüfung Selbstbewußtsein im Sinne von Selbstwert- und Selbstunwertgefühl zu erfahren". Wenn er den Geist als "die Fähigkeit des Menschen zum Gericht über sich selbst" (5) bezeichnet, dann liegt in dieser Definition sicherlich ein fruchtbarer Ansatz unseres Problems, den es im Auge zu behalten gilt.

(1) F.W. FOERSTER, Erziehung und Selbsterziehung, S. 10 ff.

(2) F.W. FOERSTER, Lebensführung, S. 11.

(3) F.W. FOERSTER, a.a.O., S. 10.

(4) F. FOERSTER, Erziehung und Selbsterziehung, S. 310.

(5) A. FISCHER, Vom Sinn der Erziehung, in: Leben und Werk, Bd. 2, S. 160.

An zweiter Stelle soll danach gefragt werden, welche Bedeutung in der pädagogischen Literatur dem Gewissen beigemessen wird. Unter den nicht sehr zahlreichen Autoren (1) widmen P. HÄBERLIN und W. GUYER dem Gewissensproblem eingehendere Ausführungen.

Das Gewissen übt für P. HÄBERLIN eine normative Funktion aus, da das Seinsollende durch das Gewissen in das Seiende hineinwirkt. Deswegen ist es nach Ansicht HÄBERLINS auch falsch, die Aktivität des Menschen in lauter Triebe aufzulösen und die menschliche Energie als reine Triebenergie aufzufassen. Die Macht der Triebe wird eingegrenzt durch das Gewissen, das ein Urteil abgibt über die Richtigkeit der Triebregungen. Es ist eine Art von Zensur. Dem Gewissen liegt "eine beurteilende und darum ihrer Tendenz nach lenkende, formbestimmende, normative Funktion zu Grunde, ausgestattet mit größerem oder geringerem Maß von Energie" (2).

Das "empirische Gewissen" ist jedoch schwankend und widerspruchsvoll. HÄBERLIN weist auf den Zwiespalt hin, der zwischen dem "Gewissen, wie es im allgemeinen ist, und dem Gewissen, wie es sein sollte" (3), besteht. Darum muß das Gewissen gebildet werden. Die Gewissensbildung bezeichnet er als die zweite Aufgabe der Bildung. Ziel der Gewissensbildung "ist dem Ideal nach das von Triebmischungen reine, von äußeren und inneren Bindungen freie und einheitlich reife Gewissen des Zöglings" (4). In diesem Zusammenhang erwähnt HÄBERLIN auch die Selbsterkenntnis, die "nicht unwesentlich von der Schärfe, Freiheit und Reinheit des Gewissens und der Kraft des sittlichen Willens abhängig ist" (5).

-
- (1) R. SCHOLL bemerkt in seinem Buche "Das Gewissen des Kindes", S. 9:
"Man sucht in vielen Lehrbüchern oder Wörterbüchern der Pädagogik vergeblich nach der Behandlung des Gewissensproblems, in vielen von ihnen kommt der Begriff 'Gewissen' überhaupt nicht vor". Ebenso urteilt L. ZARNCKE, Kindheit und Gewissen, S. 8.
- (2) P. HÄBERLIN, Wege und Irrwege der Erziehung, S. 125.
- (3) P. HÄBERLIN, a.a.O., S. 231.
- (4) P. HÄBERLIN, a.a.O., S. 278.
- (5) P. HÄBERLIN, a.a.O., S. 279. "Sie (sc. die Bildung des Gewissens und des Willens, D.Verf.) macht aber auch, daß er überhaupt imstande ist, ehrlich zu erkennen, wo seine Talente liegen und wo nicht, wie weit sie reichen und wie weit nicht, und sie bildet eben auf diese Weise die Grundlage für die Selbsterkenntnis". A.a.O., S. 280.

Die große Wertschätzung der Gewissensbildung spiegelt sich auch in der Auffassung HÄBERLINS über das erzieherische Verhältnis wieder. Der Erzieher muß den Zögling von seiner persönlichen Autorität ablösen und ihn "durch sein Gewissen hindurch auf die einzige unbedingte Autorität, die göttliche, verweisen, die er nun so weit unmittelbar erfassen kann" (1).

Auch im pädagogischen System W. GUYERs nimmt das Gewissen eine besondere Stellung ein.

GUYER geht vom Gedanken der Freiheit aus und betont, daß der Mensch sich dadurch auszeichne, seiner selbst mächtig zu sein. Er versteht darunter die "Verfügbarkeit über die Fähigkeiten einerseits, über die Richtung der Strebungen andererseits" (2). Die Person muß sich entscheiden und kann sich diesem Entscheidenmüssen nicht entziehen.

Die Entscheidung erfolgt aber nicht in Willkür und Beliebigkeit, sondern sie muß von der Person verantwortet werden. Freiheit und Verantwortung gehören zusammen: Freiheit ist nur da echt, wo sie von der Verantwortung getragen ist, und Verantwortung kann nur da aufkommen, wo Freiheit ist, weil nur im Raume der Freiheit der Mensch zu einer personalen, verantwortlichen Haltung aufgerufen werden kann.

Weil das menschliche Tun von der Verantwortung geprägt ist, muß es "durch das Gewissen hindurch" (3). Es muß vom Geiste geformt sein und darf nicht unter der Führung des Ungeistigen, des Unsittlichen stehen. Die verantwortliche Entscheidung ist für GUYER die "Mitte der menschlichen Existenz" (4).

Wenn dem Gewissen diese Bedeutung zukommt, dann kann der Sinn des Menschseins verfehlt werden, wenn die Entscheidungen nicht richtig vollzogen werden. Dann hängt die gültige Sinngebung von der rechten Informierung des Gewissens ab. Diese Aufgabe der Gewissensbildung wird bei GUYER jedoch nicht erwähnt.

(1) P. HÄBERLIN, a.a.O., S. 250.

(2) W. GUYER, Grundlagen einer Erziehung- und Bildungslehre, S. 66/67.

(3) W. GUYER, a.a.O., S. 82.

(4) W. GUYER, a.a.O., S. 33.

Der dritte Teil dieses Kapitels beschäftigt sich mit der Frage, ob im Zusammenhang mit der Selbsterziehung des Zöglings, die als Ziel der Erziehtätigkeit betrachtet wird, von der Selbstbetrachtung die Rede ist.

A. FISCHER geht in seinen Überlegungen über den Sinn der Erziehung von der besonderen Stellung aus, die der Mensch im Unterschied zum Tier im Kosmos einnimmt. Vermöge seines Geistes vermag der Mensch an sich geltende allgemeine Einsichten und Werte zu erfassen, "die allein den Menschen befähigen, zu leben, nicht bloß gelebt zu werden" (1). Der Mensch kann jedoch zunächst sein Leben nicht in geistiger Selbstbestimmung führen. Er bedarf der geistigen Vormundschaft des Erziehers. Da der Geist des Zöglings noch nicht zur vollen Entfaltung gekommen ist, steht der heranwachsende Mensch zunächst unter der "vormundschaftlich-stellvertretenden Leitung" (2) des Erziehers. Aufgabe der Erziehung ist es, den Geist des Zöglings zu befähigen, die Führerrolle selbst übernehmen zu können. FISCHER veranschaulicht das Wesen des Erziehungsprozesses durch folgendes Bild: "Die Erziehung ist das Auge, das das mögliche Ziel sieht und dafür arbeitet, daß auch die zunächst vom fremden Vorblick abhängige Entwicklung Augen sich einsetzt, eingesetzt erhält, sehend, immer schärfer sehend wird" (3). Weil der menschliche Geist der Selbstbeurteilung fähig ist, liegt dieses 'Sehend-machen' nicht nur darin, daß dem Zögling das Ziel des zu beschreitenden Weges immer klarer vor Augen tritt, sondern daß er auch seinen augenblicklichen Standort zu bestimmen und sich zu beurteilen vermag. Infolge der "Selbstkontrolle des eigenen Gewissens" (4) wird der Zögling mehr und mehr aus dem erzieherischen Verhältnis entlassen. Sie macht die Aufsicht des Erziehers überflüssig und befähigt den jungen Menschen, sein Leben selbst führen zu können.

Mit diesem Gedanken hat FISCHER auf den Zusammenhang von Erziehung - Selbstbetrachtung - Gewissen aufmerksam gemacht. In der systematischen Darlegung wird darum die Stellung der Selbstbetrachtung des Zöglings im Erziehungsprozeß unter besonderer Berücksichtigung des Gewissenphänomens näher untersucht werden müssen.

(1) A. FISCHER, Vom Sinn der Erziehung, in: Leben und Werk, Bd. 2, S. 147.

(2) A. FISCHER, a. a. O., S. 163.

(3) A. FISCHER, a. a. O., S. 163.

(4) A. FISCHER, Der Begriff der Disziplin, in: Leben und Werk, Bd. 5/6, S. 416.

M. J. LANGEVELD sieht das Ziel des pädagogischen Strebens darin, den "Zögling zu lehren, selbständig ein ordentliches Leben zu führen" (1). Im Prozeß des Erwachsenwerdens ist das Gewissen das "führende Prinzip" (2). Auf die Phase des stellvertretenden Gewissenshandelns seitens der Erzieher folgt die Periode der "Gewohnheitsbildung mit aktiver Bejahung des Motives durch den Zögling" und abschließend der Übergang zum Erwachsensein, das durch die "eigene Autoritätsführung und selbständig getragene Verantwortung" (3) gekennzeichnet ist.

F. SCHNEIDER hat sich in seinen Werken eingehend mit dem Problem der Selbsterziehung beschäftigt. Er bezeichnet die Selbsterziehung als "pädagogisches Zentralproblem" (4), als "Voraussetzung und Anfang wie Ende aller Fremderziehung" (5). Die Selbsterziehung setzt aber die Selbstprüfung voraus. Den Grund dafür, daß Selbstprüfung und Selbsterziehung in der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit seltenere Erscheinungen geworden sind, sieht SCHNEIDER darin, daß der Mensch in seinem sittlichen Urteil unsicher geworden ist und infolge der Unruhe und Hast der Gegenwart und der Reizüberflutung nicht mehr zu einer inneren Sammlung und meditativen Haltung kommt (6). Damit droht aber etwas Entscheidendes verlorenzugehen. "Wer dieses selbsterzieherische Bemühen gar nicht kennt, es gar nicht aktiviert, der wird eigentlich dem Wesen des Menschen untreu - entartet" (7). Damit dürfte SCHNEIDER die zentrale Bedeutung unseres Problems klar hervorgehoben haben. SCHNEIDER wendet sich vor allem den praktischen Fragen der Selbstprüfung zu, indem er auf die Fehlerquellen und Schwierigkeiten eingeht und Wege der Durchführung aufweist(8).

(1) M. J. LANGEVELD, Einführung in die Pädagogik, S. 96.

(2) M. J. LANGEVELD, a. a. O., S. 157.

(3) M. H. LANGEVELD, a. a. O., S. 76.

(4) F. SCHNEIDER, Die Selbsterziehung, S. 12.

(5) F. SCHNEIDER, a. a. O., S. 3.

(6) F. SCHNEIDER, Selbsterziehung des Erziehers, in: Die personalen Grundlagen der Erziehung, herausgegeben von L. PROHASKA, S. 27/28.

(7) F. SCHNEIDER, a. a. O., S. 30.

(8) F. SCHNEIDER, Die Selbsterziehung, S. 183-210. Praxis der Selbsterziehung, S. 55-70. Vgl. zum ganzen Problem die Artikel "Selbsterkenntnis" und "Selbsterziehung", in: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV, Sp. 270-277.

W. FLITNER sieht das Ziel der pädagogischen Begegnung darin, den Zögling zu sich selbst zu führen, so daß er "selbst über seinen objektiven Charakter wachen kann" (1). Der Erzieher muß "das produktive Ich des anderen zu befreien suchen". (2) Damit meint FLITNER den Prozeß der geistigen Erweckung, deren Mitte in der "Erweckung des Gewissens und des Glaubens" (3) liegt. Wenn aber das kindliche Gewissen der Erweckung durch den Erzieher bedarf, dann hat es die Erziehung nicht nur mit der Führung des Gewissens des Zöglings zu tun, sondern hat auch die Grundlagen und Voraussetzungen der Gewissensentfaltung zu schaffen, so daß unser Thema es notwendig macht, auch die Anfänge der Gewissensbildung zu untersuchen.

Wenn nun aber der erzieherische Akt der Selbstprüfung des Zöglings zu dienen hat, dann ist zu fragen, ob diese Intention nicht bestimmte Anforderungen an den Erzieher stellt. Wie steht es mit der Selbstbetrachtung des Erziehers?

M.J. LANGEVELD nennt die Selbsterkenntnis des Erziehers "Alpha und Omega" (4) der Erziehung. A. FISCHER hebt hervor, daß die Maßstäbe, nach denen der "Erzieher seinen Zögling, der Lehrer seinen Schüler versteht, bewertet, behandelt", so sind, daß sie "auf ihn selbst zurückfallen, gegen ihn sich richten, für ihn gelten" (5). F.W. FOERSTER äußert ähnliche Gedanken. Er sieht die erste Aufgabe des Erziehers darin, daß "er stets von neuem sich fragt: Bin ich denn selbst von innen heraus eins mit der Grundrichtung des Wollens, die ich in meinem Zögling befestigen will, sind die Einzelziele der Charakterbildung, die ich im Auge habe, auch wirklich die Gegenstände meines eigenen Strebens? Wie steht es überhaupt mit mir?" (6). SCHNEIDER geht auch auf diese Fragestellung ein. Wenn auch seiner Ansicht nach grundsätzlich jeder Mensch sich um die Selbsterziehung zu bemühen hat, so fordert er im Hinblick

(1) W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, S. 51.

(2) W. FLITNER, a.a.O., S. 44.

(3) W. FLITNER, a.a.O., S. 50.

(4) M.J. LANGEVELD, Einführung in die Pädagogik, S. 18.

(5) A. FISCHER, Die Schulrevision als psychologisches und pädagogisches Problem, in: Leben und Werk, Bd. 5/6, S. 357.

(6) F.W. FOERSTER, Erziehung und Selbsterziehung, S. 371.

auf die rechte Ausführung des erzieherischen Amtes vor allem die Selbsterziehung und Selbstprüfung vom Lehrer und Erzieher. Er führt drei Gründe an. Erstens: Die Selbsterziehung ist Voraussetzung und Mittel der Fremderziehung. Zweitens: Der Erzieher vervollkommnet sich durch die Selbsterziehung. Drittens: Durch die ständige Arbeit an sich selbst schützt er sich vor fehlerhaftem Verhalten, das sich als Folge seiner beruflichen Tätigkeit leicht einstellen kann (1).

Weil die Selbstbetrachtung sowohl den Zögling als auch den Erzieher betrifft, muß bei der systematischen Behandlung des Themas auch dieser letzten Fragestellung Beachtung geschenkt werden.

(1) F. SCHNEIDER, Selbsterziehung des Erziehers, a.a.O., S. 40.

3. Kapitel

Das Problem der Selbstbetrachtung in der Psychologie und Anthropologie

Dieses Kapitel erhebt nicht den Anspruch, in erschöpfender Weise darzustellen, wie das Problem der Selbstbetrachtung in der Psychologie behandelt worden ist. Es soll vielmehr nur versucht werden, an Hand wichtiger Zeugnisse, die die Entwicklung der Psychologie seit der Jahrhundertwende veranschaulichen, zu untersuchen, ob man diesem Problem Beachtung geschenkt hat. Da jedoch die allgemeine Psychologie sich immer mehr um eine "Gesamtauffassung vom Menschen und seiner Stellung in der Welt" (1) bemüht und zur Anthropologie sich ausgeweitet hat, wird in dieses Kapitel auch die moderne Anthropologie einzubeziehen sein.

Aber dieses Kapitel will nicht nur einen geschichtlichen Überblick geben. Die Darstellung soll zugleich dazu verwandt werden, den anthropologischen Voraussetzungen des Problems der Selbstbetrachtung nachzugehen, damit die pädagogische Untersuchung auf einem klaren und fundierten Bild vom Menschen aufgebaut werden kann.

Die Psychologie der Jahrhundertwende hatte sich eng an die Fragestellung der Naturwissenschaften angeschlossen und wollte "die Konstitution der seelischen Welt nach ihren Bestandteilen, Kräften und Gesetzen genau so erklären, wie die Physik und Chemie die Körperwelt erklärt" (2). Diese naturwissenschaftliche Psychologie hat sich darum auch hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Methode von der naturwissenschaftlichen Denkart leiten lassen und zwar in dreifacher Weise (3): a) Sie wollte das psychische Geschehen in Analogie zur naturwissenschaftlichen Methode nach den letzten Bestandteilen untersuchen, auf die alles Seelische zurückzuführen sei. Die Bewußtseinsvorgänge wurden als komplexe Größen aufgefaßt, die sich aus atomar zu denkenden Elementen aufbauen. b) Die Psychologie meint, das Psychische mittels der naturwissenschaftlichen Größen

(1) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. III.

(2) W. DILTHEY, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, S. 139.

(3) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 68.

Maß und Zahl erklären zu können. Die Akte wurden nicht auf ihren Sinngehalt, auf ihr 'Meinen' befragt, sondern man war der Auffassung, daß eine rein quantitative Beschreibung seelischer Vorgänge die dem Psychischen adaequate Betrachtung sei. c) Das Psychische wurde weitgehend als kausales Geschehen verstanden. "Die erklärende Psychologie will ... die Erscheinungen des Seelenlebens einem Kausalzusammenhang vermittelt einer begrenzten Zahl von eindeutig bestimmten Elementen unterordnen" (1).

Wenn man jedoch eine Methode, die naturwissenschaftlichen Vorgängen gemäß ist, auf das Seelische überträgt, dann kann man nicht auf die Akrichtung stoßen, die in der Selbstbetrachtung vorliegt. Denn eine naturwissenschaftliche Betrachtungsweise kann die Eigenart des psychischen Seins nicht in den Blick bekommen. In den Akten der Psyche haben wir es nämlich nicht mit einem kausal bedingten Geschehen zu tun, sondern es handelt sich um Akte, die einer Person zugehörig und darum von einem Sinngehalt erfüllt sind, der sich der Erfassung durch die naturwissenschaftliche Methode entzieht. Infolgedessen kann in einer naturwissenschaftlich orientierten Psychologie der Akt der Selbstbetrachtung nicht wahrgenommen werden. Denn in der Selbstbetrachtung fragt der Mensch nach der Wertigkeit seiner ihm zugehörenden und in seiner Verantwortung stehenden Aktmannigfaltigkeit. "Wirklich hat dort, wo es um kausalgenetische Betrachtung geht, die Wertfrage nichts zu suchen" (2).

Die falsche Fragestellung der naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie ist durch W. DILTHEY revidiert worden. Von ihm geht der stärkste Anstoß aus zur Überwindung der bis dahin in der Psychologie vertretenen Auffassungen (3). Er ringt mit dem Methodenproblem und erhebt den Anspruch der Geisteswissenschaften, "ihre Methoden ihrem Objekt entsprechend selbständig zu bestimmen" (4).

DILTHEY vertritt gegenüber der naturwissenschaftlichen Psychologie die qualitative Andersartigkeit des psychischen Seins. Das Psychische zeigt sich im Unterschied zum Objekt der Naturwissenschaften als ein besonders zu fassender Strukturzusammenhang. Den Unterschied in der methodischen Erfassung drückt DILTHEY in dem Satz aus: "Die Natur erklären wir, das

(1) W. DILTHEY, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, S. 139.

(2) K. WOLFF, Psychologie und Sittlichkeit, S. 69.

(3) K. BÜHLER, Die Krise der Psychologie, S. 108.

(4) W. DILTHEY, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, S. 143.

Seelenleben verstehen wir" (1).

In der Analyse des Lebensbegriffes, der für die Lebensphilosophie von grundlegender Bedeutung ist, wird DILTHEY jedoch von pantheistischen Denkformen geleitet (2). Hier liegt der Grund dafür, daß auch bei ihm das Problem der Selbstbetrachtung nicht in Erscheinung tritt. Das Leben ist nach DILTHEY kein mechanisches Geschehen, sondern immer neu sich betätigende schöpferische Kraft, die sich in den Werken der Kultur manifestiert. Darum ist die Selbsterkenntnis des Menschen auch nur möglich auf dem Wege über das Verstehen des objektiven Geistes als des gestalteten Ausdrucks seelischen Seins. Aber in diesen Objektivationen des Geistes offenbart sich nicht nur das der bloßen Introspektion unzugängliche Wesen des Menschen, sondern durch die schöpferische Tat wandelt sich das Wesen des Menschen. DILTHEY lehnt eine allgemeingültige anthropologische Wesensbestimmung und damit auch allgemein verbindliche und übergeschichtliche Maßstäbe des menschlichen Handelns ab. "Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen" (3).

Und vom höchsten Gut oder sittlichen Prinzip heißt es, es sei "historisch erwachsen und historisch eingeschränkt" (4). Weil das Leben des Menschen in ständiger Wandlung begriffen ist, kann es somit auch keinen verbindlichen Wertmaßstab geben, an dem sich der Mensch ausrichten könnte.

Das Menschenbild DILTHEYs wird noch klarer, wenn wir danach fragen, was unter dem Wort 'Leben' zutiefst verstanden wird. Dem Denken HEGELs verbunden, sieht DILTHEY das Leben des einzelnen in den übergreifenden Zusammenhang des 'Allebens', des 'Lebens überhaupt' eingebettet. Wenn er auch hinsichtlich einer religiös-metaphysischen Deutung des Allebens zurückhaltend ist, so handelt es sich doch um eine pantheisti-

(1) W. DILTHEY, a.a.O., S. 144.

(2) O.F. BOLLNOW, DILTHEY, S.191. Dieses Buch ist bei der Interpretation der Gedanken DILTHEYs weitgehend verwendet worden. Ebenso wurde vom gleichen Verfasser das Buch 'Die Lebensphilosophie' benutzt.

(3) W. DILTHEY, Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, S. 57.

(4) W. DILTHEY, Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, S. 59.

sche Vorstellung, die die Person als Teil eines übergeordneten und alles durchseelenden Ganzen wertet (1). Wird aber der Mensch vom Allein getragen, dann gestaltet er nicht mehr in personaler Verantwortung sein Leben. So ist es auch sinnlos, nach dem Wert der Lebensführung zu fragen (2).

E. SPRANGER hat in seiner Strukturpsychologie diese Gedanken DILTHEYs weiterentwickelt.

Das 'Erklären' richtet sich auf Kausalzusammenhänge und gilt im Bereich der Naturwissenschaften, während das 'Verstehen' sich auf den inneren Ordnungszusammenhang und Sinnzusammenhang des Psychischen bezieht. Was SPRANGER unter 'sinnvoll' versteht, sagt er mit folgenden Worten: "Sinnvoll ist demgemäß eine Ordnung oder ein Zusammenhang von Gliedern, die ein Wertganzes bilden, auf ein Wertganzes bezogen sind oder ein Wertganzes bewirken helfen" (3). Wenn SPRANGER das Psychische als sinnvollen Ordnungszusammenhang ansieht, so daß alle seelischen Regungen "in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet" (4) sind, dann dürfte man vermuten, daß in einer solchen Psychologie der Akt, in dem der Mensch nach der Ordnung seines eigenen psychischen Seins tiefend und kritisch fragt, in seiner Bedeutung gesehen wird. Daß es aber bei SPRANGER nicht der Fall ist, ist in seinem idealistischen Denkansatz begründet. Die Anthropologie, die der Psychologie SPRANGERS zugrunde liegt, ist deshalb nicht personalistisch, sondern trägt apersonale Züge.

Die Beziehung des subjektiven Geistes zum objektiven Geist läßt SPRANGER zu seinen Strukturtypen kommen, die er auch als Lebensformen bezeichnet. Sie ergeben sich daraus, daß "jeweils eine bestimmte Sinn- und Wertrichtung in der individuellen Struktur als herrschend gesetzt wird" (5). Wenn auch der objektive Geist und der ihm korrespondierende subjektive Geist

(1) O.F. BOLLNOW, DILTHEY, S. 44 ff.

(2) O.F. BOLLNOW, Die Lebensphilosophie, S. 142: "Die Bevorzugung der pathischen Seiten des menschlichen Lebens wirkt sich in der Neigung zu einem bloßen Sich-treiben-lassen und in der Vernachlässigung einer bewußt verantwortlichen aktiven Lebensgestaltung aus".

(3) E. SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, S. 3.

(4) E. SPRANGER, a.a.O., S. 3.

(5) E. SPRANGER, Lebensformen, S. 114.

niemals in idealtypischer Reinheit verwirklicht sind, weil sowohl die Kulturwerte "nicht räumlich nebeneinander" (1) liegen, als auch der subjektive Geist in jedem Akt von der "Totalität des Geistes" (2) geprägt ist, so wird doch dadurch die Konzeption SPRANGERS nicht rückgängig gemacht.

Das Verhältnis von objektivem Geist und subjektivem Geist ist für SPRANGERS Anthropologie bemerkenswert. Während einerseits der subjektive Geist den objektiven Geist in seinen verschiedenen Kulturbereichen aus sich hat hervorgehen lassen, wobei sich der absolute Geist, der alles überwölbt, manifestiert, soll andererseits der subjektive Geist die objektiven Kulturwerte in sich aufnehmen und sie schöpferisch weiterbilden. Durch diesen Vorgang entfaltet sich aber nicht der Mensch in seinem personalen Sein, sondern der absolute Geist nimmt im subjektiven Geist Gestalt an, so daß nicht der Mensch, sondern der absolute, unpersönlich gefaßte Geist Subjekt der Bildung ist. Der Mensch ist lediglich Glied eines umfassenden Prozesses, in dessen Mittelpunkt nicht die menschliche Person, sondern der absolute Geist steht.

Wird aber dem menschlichen Geiste nur eine funktionale Rolle zuerteilt, dann kann es nicht Aufgabe der Person sein, sich um die Ordnung des Psychischen zu sorgen.

Wenn somit auch SPRANGERS Psychologie gegenüber der der naturwissenschaftlichen Fragestellung verhafteten Psychologie einen wesentlichen Fortschritt darstellt, so wird in ihr jedoch die Personalität des Menschen nicht zum Ausgangspunkt der psychologischen Untersuchungen gemacht. Deswegen ist es auch erklärlich, daß wir bei all denen, die SPRANGERS Gedanken folgen, die Bedeutung der Selbstbetrachtung für die Bildung des Menschen nicht hervorgehoben finden.

Dieser apersonale Zug im Denken SPRANGERS wird uns ebenso begegnen, wenn wir der Bedeutung der Lebensformen weiter nachgehen. Wir müssen uns nämlich fragen, ob wir es bei den Lebensformen mit festgefügtten Seelenstrukturen zu tun haben, die nicht mehr in der Verantwortung der Person stehen, so daß der Mensch 'so ist' und für eine andere Werterfassung nicht mehr empfänglich ist. Sind die Lebensformen bei aller Betonung ihrer idealtypischen Seinsweise Letztheiten, die der Bewertung entzogen sind, oder sind sie einem Menschenbild unterworfen, das für alle Lebensformen letzte Gültigkeit hat?

(1) E. SPRANGER, a. a. O., S. 29.

(2) E. SPRANGER, a. a. O., S. 38.

SPRANGER greift dieses Problem auf, indem er "nach der objektiven Rangordnung der Werte, d.h. nach einer für alle gültigen Abstufung" fragt (1). SPRANGERS Auffassung ist es, daß über dem "objektiven Geist" der "normative Geist" steht, der aber noch nirgends konkret und greifbar existiert, sondern ein "ideeller Normenkomplex" ist, der anzeigt, "wie gewertet werden soll" (2). Diese Aussagen lassen jedoch nicht ganz deutlich werden, in welcher Weise SPRANGER das erwähnte Problem gelöst wissen will.

Die Fragestellung läßt jedoch erkennen, daß die Normbezogenheit aus dem Problemkreis der Selbstbetrachtung nicht ausgeklammert werden kann. Nicht das Verstehen des Zusammenhanges der Handlungen, nicht die Frage nach dem für mich geltenden Höchstwert, sondern die Richtigkeit des Maßstabes ist das Problem, das uns in der Selbstbetrachtung entgegentritt. Würden wir nicht die Frage nach der Wertung der Lebensformen stellen können, dann würden wir nicht aus den Lebensformen herauskommen und bei einer bloßen Beschreibung des Psychischen stehenbleiben müssen und nicht zu einer Bewertung durchstoßen. Dann hätte sich jeder nur nach seiner seelischen Struktur zu fragen, diese aber selbst nicht mehr in Frage zu stellen.

Daß eine klare Antwort auf die Frage nach dem normativen Charakter der Lebensformen bei SPRANGER fehlt und somit das Problem der Gültigkeit der menschlichen Lebensformen ungelöst bleibt, ist in seinem idealistisch geprägten Geistbegriff begründet, dem die Kategorie des Personalen fremd ist. Gegenüber der naturwissenschaftlichen Psychologie, die eine Psychologie ohne Seele war, ist zwar ein bemerkenswerter Fortschritt festzustellen: der eigentliche Gegenstand der Psychologie, die Seele, wird durch die geisteswissenschaftlich orientierte Psychologie entdeckt. Aber hier liegt auch zugleich die Grenze und der Ansatzpunkt der weiteren Entwicklung. Es ist zwar vom Seelischen die Rede, nicht aber von der Person. "Der Mensch hat nun aber nicht nur eine Seele, er ist auch eine geistige Person" (3).

Unter den neueren Psychologen nimmt A. PFÄNDER mit seinem Buche "Die Seele des Menschen" eine besondere Stellung ein. Er bezeichnet seine Darlegungen als Versuch einer verstehenden Psychologie, überschreitet aber die Grenzen der bisherigen geisteswissenschaftlichen Psychologie,

(1) E. SPRANGER, Lebensformen, S. 313.

(2) E. SPRANGER, a. a. O., S. 16/17, 339.

(3) K. WOLFF, Psychologie und Sittlichkeit, S. 79.

da er zu einer Phänomenologie der menschlichen Person durchdringt. Es läßt sich daher vermuten, daß das Problem der Selbstbetrachtung bei ihm berührt wird.

PFÄNDER versucht in seiner Psychologie die menschliche Psyche vom Trieb her zu begreifen, ohne daß er die personale Seite des menschlichen Seins ausschalten will. Er unterscheidet zwei große Gruppen von Trieben, die transitiven und die reflexiven seelischen Regungen. Die fünf transitiven Triebe sind "auf etwas der eigenen Seele Jenseitiges gerichtet" (1), und die fünf reflexiven Triebe sind "auf die eigene Seele und das eigene Seelenleben zurückbezogen" (2). Es gehört darum zum Wesen des Seelischen, in eine Beziehung zu sich selbst und in eine Beziehung zum transsubjektiven Bereich zu treten.

Das Vorhandensein der reflexiven Triebe ist "charakteristisch für die menschliche Seele" (3). Sie vermag sich "auf sich selbst und auf ihr ganzes Leben zurückzuwenden und so gleichsam ein zweites Leben in bezug auf sich selbst zu leben" (4). Die Bedeutung der reflexiven Triebe für das menschliche Leben wird ersichtlich, wenn wir uns den Aufbau des Psychischen in der Sicht PFÄNDERS anschauen.

Alles seelische Leben ist auf einen Urtrieb zurückzuführen, der auf die volle Selbstauszeugung der menschlichen Seele gerichtet ist. Dieser Urtrieb liegt "vor aller Möglichkeit irgendwelcher zeitlichen Willensakte" und ist der "ganz unwillkürlich vorhandene ursprüngliche Urwille der menschlichen Seele" (5). Das seelische Leben ist aber nicht nur ein Selbstgetriebe, sondern es gibt im Menschen "seelische Regungen, die nicht 'von selbst' oder mit Naturnotwendigkeit aus dem Ich hervorquellen, sondern die durch freitätige Selbstbestimmung des Ich aus ihm entspringen" (6). Der Urtrieb ist darauf ausgerichtet, eine menschliche Seele auszuzeugen, die nicht bloß ein Selbstgetriebe darstellt, sondern der freitätigen Akte fähig ist. Dieses freitätige Ich soll wiederum ein freitätiger Mitarbeiter an der Auszeugung der menschlichen Seele sein (7). Damit ist der Bereich des Triebes ver-

(1) A. PFÄNDER, Die Seele des Menschen, S. 177.

(2) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 179.

(3) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 179.

(4) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 412.

(5) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 230.

(6) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 63.

(7) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 224.

lassen und die Sphäre des Personalen erreicht. Das Ich ist etwas "völlig Neues" (1), der "Gipfel der ganzen menschlichen Seele" (2). Denn "eine Person ist ein seelisches Wesen, das der freien Selbstbestimmung fähig ist, dessen Ich also sich von sich aus durch sich selbst bestimmen kann" (3).

Die Aufgabe des freitätigen Ich im Aufbau des gesamtseelischen Seins liegt für PFÄNDER darin, daß es durch seine freien Akte die Funktionen der anderen seelischen Regungen in einem gewissen Grade und Umfang zu fördern, zu hemmen vermag und ordnend in das seelische Leben einzugreifen hat (4). In dieser Herrschaft, die das Ich über die Seele hat, ist es jedoch zugleich selbst auch ethisch gebunden, und zwar an die Forderungen des Urtriebs, die "im Grunde nur der Ausdruck des eigenen Urwillens der Seele" und damit zugleich Ausdruck des göttlichen Willens sind, "der im Keim der eigenen Seele und seinem Urtrieb niedergelegt ist" (5). Diese ethische Bindung hebt aber die Freitätigkeit des Ich nicht auf. Das Ich soll sich mit seinem Urtrieb und dessen Ziel "frei innerlich absolut und vorbehaltlos geeint haben und zugleich der absolut untergeordnete und tatkräftig gehorsame Diener seines Urtriebs geworden sein und bleiben" (6).

Diese kurze Darlegung der Psychologie PFÄNDERS läßt erkennen, daß das Problem der Selbstbetrachtung sich unumgänglich stellen muß. PFÄNDER hebt hervor, daß die menschliche Seele nicht nur eine Person, sondern eine ethische Person sei. Die Seele hat erst dann ihren gemäßen Seinsgrad erreicht, "wenn sie nicht nur überhaupt Werte, und speziell ethische Werte und Unwerte zu fassen vermag, sondern auch reflexiv ihr eigenes freitätiges Verhalten als ethisch gut und schlecht in verschiedenen Graden und Höhen erkennen kann, wenn sie zugleich in ethischer Sollenserkenntnis die rechten ethischen Wegweiser für ihre Freitätigkeit zu gewinnen vermag" (7). So ist es erklärlich, daß PFÄNDER der Bildung des Gewissens eine große Bedeutung beimißt. Er schreibt: "Zum Gewissen gehört ... die Fähigkeit, die ethischen Forderungen zu erkennen, die von dem freitätigen

(1) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 64.

(2) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 223.

(3) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 64/65.

(4) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 325.

(5) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 376.

(6) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 333

(7) A. PFÄNDER, a. a. O., S. 224.

Ich verbindlich verlangen, bestimmtes ethisch gutes Verhalten zu vollziehen, und alles ethisch schlechte Verhalten zu unterlassen" (1).

Es dürfte den Rahmen der Themenstellung überschreiten, wenn wir uns einer eingehenden kritischen Stellungnahme, die sich vor allem mit einer philosophischen Interpretation des Personbegriffes und dem Triebverständnis PFÄNDERs zu beschäftigen hätte, zuwenden würden. Für unsere Fragestellung liegt der besondere Gehalt der PFÄNDERschen Analyse in der Hervorhebung der personalen Struktur der menschlichen Seele, die in ihrem Lebensvollzug im Gewissen ethischen Forderungen verpflichtet ist, so daß sie zur vollen Auszeugung ihrer selbst der reflexiven Wertung bedarf.

Eine neue Sicht unseres Problems zeigen uns die Gedanken zweier Autoren, die ausdrücklich ihre Darlegungen als Beitrag zur Anthropologie gewertet wissen wollen. Wir dürfen sie zusammen betrachten, wobei wir jedoch auch nicht unerhebliche Unterschiede feststellen werden.

E. ROTHACKER hat in seinem Buch "Die Schichten der Persönlichkeit" einen Entwurf vom Aufbau des menschlichen Seins gegeben. Das der Geologie entnommene Bild der Schichtung der menschlichen Person soll nach ROTHACKER die relative Selbständigkeit der einzelnen Seinsbereiche veranschaulichen, denen als Regulationszentren bestimmte Handlungen zuzuordnen sind. Diese Handlungen haben nicht nur ein ausführendes Subjekt (2), sondern ROTHACKER spricht von mehreren Persönlichkeitsschichten, die "nach ganz autonomen Gesetzmäßigkeiten" die Handlungen hervorbringen (3). Will eine Psychologie - so sagt ROTHACKER - das Psychische in seiner Gesamtheit verstehen, dann muß sie fragen: "Welche Rolle spielt jeweils welche Schicht? Welche Schicht kommt je zum Ausdruck? Oder sind es mehrere? Nebeneinander, unabhängig voneinander variierend? Oder gleichlaufend, sich aufnehmend und verstärkend? Welche Schicht ist jeweils begeistert? Welche erschüttert? Welche lacht?" (4). ROTHACKER weiß, daß alle Tätigkeiten der Gesamtperson zuzusprechen sind, aber er glaubt aufgrund der Erkenntnisse der Biologie und der menschlichen Entwicklungsgeschichte nicht nur von einem Zentrum, sondern von mehreren Regulationszentren sprechen zu müssen.

(1) A. PFÄNDER, a.a.O., S. 300.

(2) Vergl. die scholastische Unterscheidung von principium quod - der Wesens-Träger, die Person, die handelt - und dem principium quo - die Natur, wodurch die Person handelt.

(3) E. ROTHACKER, Die Schichten der Persönlichkeit, S. 142.

(4) E. ROTHACKER, a.a.O., S. 140.

Die Eigenständigkeit der Schichten geht so weit, daß er von der Tiefenperson, vom Tier und vom Kinde in uns spricht und den gemeinten Sachverhalt mit dem Bild des Reiters und des Pferdes veranschaulicht (1). Der Tiefenperson, dem Eshaften, steht das Ichzentrum gegenüber, das sich der Personenschicht - gleichsam als Verwaltungsapparat - bedient. Das Ichzentrum selbst ist keine Schicht, sondern hat nur funktionale Bedeutung und ist Träger nur jener Funktionen, "an denen ich mich selbst bewußt beteilige" (2). ROTHACKER vertritt darum die Auffassung, daß alle Handlungen der Gesamtperson zuzusprechen sind, also "subjektisch" sind, daß es aber verschiedene Schichten des Subjektischen gibt (3).

Es bedarf keiner Frage, daß wir hier vor einer anthropologischen Aussage stehen, die für die Pädagogik von weittragender Bedeutung ist. Es entsteht hier das Problem, ob die Verschiedenartigkeit der Handlungszentren nicht zu einer "Entganzheitlichung" (4) des Menschen führt und die Erziehung zum verantwortlichen Menschsein gefährdet. Es wird von mehreren Akteuren gesprochen, von denen man nicht weiß, wie sie zusammengehören. Das entscheidende Problem, vor das der Schichtgedanke die Pädagogik stellt, ist darum die Frage nach dem Verhältnis der Schichten zueinander.

Stehen die verschiedenen Schichten nebeneinander oder stehen sie vielleicht gegeneinander, so daß der Mensch von einer verschiedenartigen und widersprüchlichen Motorik getrieben wird? Dominiert das Es-hafte, die "Tiefenperson", das "Tier in uns" (5) oder ist das Ichzentrum der verantwortliche Verwalter der Antriebserlebnisse? Wenn aber die Tiefenperson oder das Es oder das Unbewußte oder die Emotionalschicht wie ein "selbständiges Lebewesen" (6) betrachtet wird, dann müssen wir uns fragen, ob hier das Psychische nicht einem Mechanismus überlassen wird und die Person mehr oder weniger aus ihrer Verantwortung entlassen und der Aufgabe der Selbstprüfung enthoben wird. Dabei handelt es sich nicht um das Verhältnis 'Ichzentrum - animalische Schicht', sondern um die Beziehung, die zwischen der beseelten Tiefenperson und dem Ichzentrum besteht. Schon

(1) E. ROTHACKER, a.a.O., S. 131: "...das Ich reitet auf der Tiefenperson wie auf einem Pferd".

(2) E. ROTHACKER, Zur psychologischen Schichtenlehre, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 2, S. 345.

(3) E. ROTHACKER, Zur psychologischen Schichtenlehre, a.a.O., S. 356.

(4) A. WELLEK, Die Polarität im Aufbau des Charakters, S. 44.

(5) E. ROTHACKER, Die Schichten der Persönlichkeit, S. 73.

(6) E. ROTHACKER, Die Schichten der Persönlichkeit, S. 63 f.

die Tatsache, daß der Ausdruck 'Person' in der Wortverbindung 'Tiefenperson' verwendet wird, die dem Ichzentrum gegenübersteht, wirft die Frage auf, ob den Ausführungen ROTHACKERs ein philosophischer Personbegriff zugrunde liegt (1). Man darf es wohl bezweifeln, zumal wenn er selbst betont, daß er sich "vornehmlich auf die Verwertung biologischer und entwicklungspsychologischer Forschungen beschränkt, dagegen philosophische Gesichtspunkte bewußt zurücktreten läßt" (2). Eine philosophische Klärung des Personbegriffs würde das Verhältnis, das zwischen dem menschlichen Geiste und den unteren Seinsschichten besteht, veranschaulichen. HENGSTENBERG weist darauf hin, daß jede Schicht durch den personalen Geist eine spezifisch menschliche Struktur erhält und dadurch von der entsprechenden tierischen Schicht, wobei er die Entsprechung noch in Frage stellt, qualitativ verschieden ist (3).

Wenn auch die Ausführungen ROTHACKERs dem Wesen des Menschen als Person nicht gerecht werden, so haben sie uns doch auf ein Problem hingewiesen, das notwendig in den Aufgabenbereich der Selbstbetrachtung gehört. Es wird von dem zweiten Autor, dem wir uns jetzt zuwenden wollen, schärfer gesehen, wobei zugleich fruchtbare Ansatzpunkte für weitere pädagogische Überlegungen gegeben werden.

Ph. LERSCH hat in seinem Buche "Aufbau der Person" ebenfalls den Schichtgedanken übernommen, wobei er deutlich betont, daß es sich hier nur um eine "wissenschaftliche Modellvorstellung" (4) handelt. Er unterscheidet eine dreifache Schichtung der menschlichen Person, den Lebensgrund, den endothyment Grund und den personellen Oberbau. Der endothyme Grund tut

-
- (1) Vergl. I.A. CARUSO, Bios Psyche Person, S.111-144. In diesem Abschnitt beschreibt der Verfasser das Verhältnis des Unbewußten zum Bewußten und zur Person.
- (2) E. ROTHACKER, a.a.O., S. 1.
- (3) H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S.250. HENGSTENBERG sieht in der Neurose den stärksten Beweis für die formende Kraft des Geistes gegenüber den unteren menschlichen Existenzschichten. "Wenn aber die Unordnung stiftende Macht des Geistes bis in diese basierenden Schichten hineinreicht, dann gewiß auch die positive, Ordnung stiftende". S. 251.
- (4) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 77.

sich in einer dreifachen Thematik kund, die dem menschlichen Seelenleben die inhaltliche Bestimmtheit gibt, nämlich in den Antriebserlebnissen des lebendigen Daseins, des individuellen Selbstseins und des Über-sich-hinaus-seins. Diesen pathisch-eshaften Antriebserlebnissen des endothymen Grundes steht der personelle Oberbau gegenüber, der sich in den Ichfunktionen des Denkens und Wollens kundtut. In diesen Funktionen erschöpft sich aber nicht die Person, sondern mit dem personellen Oberbau ist die "oberste, im Denken und Wollen gegebene Schicht jenes Ganzen gemeint, das wir Person nennen und zu dem außer dem Lebensgrund auch der endothyme Grund mit seinen pathischen Erlebnissen gehört" (1).

Im Unterschied zu den pathisch-eshaften Antriebserlebnissen ist das Ich in den Funktionen des Denkens und Wollens "Ausgangspunkt und Initiator der seelischen Vollzüge" (2). Im Wollen wird der Mensch nicht pathisch getrieben und gesteuert, sondern er ist aktiv steuernd, er erfährt sich als "Instanz, die entscheidet, ob und in welcher Richtung eine Bewegung, ein Tun und Verhalten an ihm und durch ihn geschehen soll" (3).

Es ist für unsere Fragestellung von großer Wichtigkeit, zu sehen, wie LERSCH das Verhältnis des personellen Oberbaues zu den pathisch-eshaften Antriebserlebnissen versteht.

Der personelle Oberbau und der endothyme Grund sind "ganzheitlich aufeinander zugeordnet" (4). Es ist die Aufgabe des Menschen, die Integration aller Schichten zum "personalen Selbst" zu vollziehen (5). Bei dieser Integration kommt dem personellen Oberbau eine besondere Bedeutung zu. Es ist "Sache des Denkens", "die Welt im Widerschein der endothymen Erlebnisse gedanklich zu erhellen, zu ordnen und zu gliedern". Dem Willen ist die Aufgabe gestellt, "die endothyme Dynamik nicht ungehemmt und unkontrolliert sich auswirken zu lassen, sondern aus der Selbstbestimmung des Menschen zu entscheiden, was in seiner Lebensführung und Lebensgestaltung geschehen und was unterbleiben soll" (6).

(1) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 440.

(2) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 439.

(3) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 429.

(4) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 440.

(5) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 441.

(6) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 472.

Hier taucht allerdings eine Frage auf, die von LERSCH deutlich gesehen, aber von der Psychologie nicht zu beantworten ist, weil sie in den Bereich der philosophischen Anthropologie gehört. Wir müssen uns nämlich fragen, nach welchen Maßstäben das Ich die endothymenten Antriebserlebnisse steuert und ordnet, zumal eine Gegensätzlichkeit in den menschlichen Strebungen besteht, die sich vor allem "zwischen der Thematik des individuellen Selbstseins und der des Über-sich-hinaus-seins" bemerkbar macht (1). In dem Abschnitt über die Tektonik der Person, wo das Verhältnis der Schichten zueinander dargestellt wird, heißt es, der Wille habe den endothymenten Antrieben gegenüber die Aufgabe, "diejenigen höheren Wertes gegenüber den minderwertigen durchzusetzen und für die Lebensführung und Lebensgestaltung wirksam werden zu lassen" (2). LERSCH sieht eine Gefahr darin, daß "die Koppelung der Willensfunktion an spezifische Antriebe des endothymenten Grundes auf ein Minimum reduziert" wird. In einem solchen Falle ist der Wille "in höchstem Grade unspezialisiert und zum Apparat geworden", "der gleichmäßig hier und dort eingesetzt werden kann". Diese Loslösung des Willens ist beim Willensmenschen verwirklicht, der aber nur eine "Karikatur der Autonomie und Souveränität des bewußten Ich" ist (3). Damit wird deutlich, daß auch für LERSCH der Wille in einer ethischen Bindung steht, die sich vor allem im Gewissen, wo der Mensch "das Gefühl der Verantwortung gegenüber den von den Sinnwerten ausgehenden Verpflichtungen erlebt" (4), bemerkbar macht. Gemüt und Gewissen werden zu "Kernstücken des personalen Selbstes" (5).

Die Darstellung, die LERSCH über den Aufbau der menschlichen Person gibt, ist für die Durchdringung unseres Problems von außerordentlicher Bedeutung. Wenn wir den Ertrag kurz zusammenfassen, dann verdienen zwei Gedanken nochmals hervorgehoben zu werden. Zunächst wird die Personalität des Menschen betont, die sich darin zeigt, daß der Mensch nicht den pathisch-schaften Antriebserlebnissen ausgeliefert ist, sondern in seinen Funktionen des Denkens und Wollens für die Integration des gesamtseelischen Seins verantwortlich ist. Daraus folgt aber auch, daß der Mensch bei dem Werke seiner Selbstverwirklichung sich zu fragen hat, ob er in der rechten Weise

(1) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 441.

(2) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 473.

(3) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 487.

(4) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 244.

(5) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 441.

sein Wächteramt ausgeübt hat. Damit stoßen wir auf den zweiten Gedanken, nämlich auf die ethische Bindung, unter der die Person steht. Das Ich schaltet nicht losgelöst und frei von jeglichem Sollensanspruch ethischer Werte, sondern im Gewissen erfährt der Mensch seine Bindung und Verantwortlichkeit. Diese Tatsache enthebt die Frage nach sich selbst der Unverbindlichkeit und fordert den Menschen auf, sich vom Urteilsspruch seines Gewissens her zu prüfen und zu beurteilen.

Die Gedanken von PFÄNDER, ROTHACKER und LERSCH haben zu erkennen gegeben, daß das Problem der Selbstbetrachtung in den Bereich der philosophischen Anthropologie verweist. Als Übergang sollen jedoch noch zwei Richtungen der heutigen Anthropologie erwähnt werden, die für die Pädagogik und damit auch für unser Problem von großer Bedeutung sind.

Die erste Richtung stellt die Existenzanalyse von V.E. FRANKL dar, der das Menschenbild der klassischen Psychoanalyse durch den Hinweis auf die Geistigkeit und Personalität des Menschen korrigieren will. Er setzt sich mit den beiden klassischen Richtungen der Tiefenpsychologie, der psychoanalytischen und individualpsychologischen Konzeption auseinander. Jede Richtung - so sagt FRANKL - sieht nur eine Seite des Menschen. FREUD und ADLER werden darum dem Wesen des Menschen nicht gerecht, da sie die geistige Wirklichkeit der Person nicht beachtet haben. FRANKL möchte die psychoanalytische und individualpsychologische Interpretation des Menschen erweitern und ergänzen durch die Existenzanalyse, die den Menschen nicht vom Trieb, sondern primär vom Geistigen her versteht. Er will "zu einem wahren Bild vom 'ganzen' Menschen" kommen, der in all seinen Bereichen gesehen werden muß (1). Seine Gedanken kreisen um den Begriff 'Existenzanalyse' und 'Logotherapie'

Unter der Existenzanalyse versteht FRANKL die "Selbstbesinnung auf die Existenz", was für ihn "Selbstbesinnung auf die Freiheit und auf die Verantwortlichkeit" bedeutet (2). Während die Psychoanalyse und die Individualpsychologie die Person vom Triebe her aufbauen und von einer "Automatic des seelischen Apparates" sprechen, betont FRANKL die "Autonomie der geistigen Existenz" (3). Wohl gibt es das Eshafte im Menschen, aber über diesem Bereich des Seelischen liegt das Geistige als selbständiger,

(1) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 77

(2) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 12.

(3) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 2.

eigenständiger, eigengesetzlicher Bereich (1). Es ist zwar richtig, daß "das Es treibt; aber es wird dabei vergessen, daß das Ich will, daß ich - entscheide!" (2) Die Psychoanalyse hat "das Du zu einem Es" entwürdigt; die "Seele des Menschen" ist "enttöt" und "verest" worden. (3) Aber nicht nur die Psychoanalyse und die Individualpsychologie, sondern jegliche Form des Biologismus und des Soziologismus verkennen die Geistigkeit der Person, da sie den Menschen wesentlich von der Anlage und von der Umwelt bestimmt sehen. Diesen Auffassungen tritt FRANKL entgegen mit dem Hinweis auf die Eigenart der personalen Existenz. Sie liegt darin, daß die Person "aus-sich-heraustreten und sich selbst sich gegenüberstellen" kann (4). Das bedeutet aber, daß der Mensch "sich vom Vitalen ebenso wie vom Sozialen" zu distanzieren und "die vitalen und sozialen Notwendigkeiten" zu transzendieren vermag. Da FRANKL keineswegs die wahren Erkenntnisse der psychologistischen Psychotherapie ablehnen, sondern sie nur durch seinen Hinweis auf die Eigenständigkeit des Geistes ergänzen und korrigieren will, leugnet er nicht "die Gebundenheit des Menschen an die Sphären des Es und des Man". Aber dies ist für ihn nicht einfach eine Gegebenheit, sondern eine "Aufgegebenheit - ein Aufgerufensein zur Bewältigung" (5). Die Energie des Triebhaften soll vom Ich eingesetzt werden, das "über sie verfügen kann und soll" (6).

Während die Existenzanalyse als "anthropologische Forschungsrichtung" bezeichnet werden kann, will die Logotherapie eine "psychotherapeutische Behandlungsmethode" sein (7). Ist die Existenzanalyse eine "Selbstbesinnung auf ein Sein-Können", so ist die Logotherapie die "Rückbesinnung auf ein Sein-Sollen" (8). Durch die Logotherapie will FRANKL die Entscheidungen des Menschen vor einem Subjektivismus bewahren, den er gerade in der Existenzphilosophie sieht, von der er sich deshalb bewußt distanziert. Es geht nach FRANKL nicht allein um die Betonung der Freiheit und Entscheidung, sondern es muß aufgezeigt werden, wozu der Mensch frei ist, da er ein verantwortliches Wesen ist. Das "objektive

(1) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 69.

(2) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 33.

(3) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 29.

(4) V.E. FRANKL, Dimensionen und Projektionen menschlichen Dasein, S.37.

(5) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 35.

(6) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 26.

(7) K. DIENELT, Erziehung zur Verantwortlichkeit, S. 12.

(8) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 12.

Korrelat aller Entscheidung und Freiheit" (1) ist aber der Logos, worunter "die Welt des Sinnes und der Werte", besonders "der Gipfelpunkt aller Werthierarchie: Gott", zu verstehen ist. Der Mensch ist nicht "triebdeterminiert", sondern "sinnorientiert" (2), auf Werte bezogen, die sich in ihrem Sollensanspruch im Gewissen des Menschen kundtun. Die Logotherapie will durch das Einbeziehen der Transzendenz die "immanentistische Betrachtungsweise" (3) der Tiefenpsychologie FREUDs und ADLERs überwinden. Menschsein ist "zutiefst und zuletzt Verantwortlichsein" (4).

Fassen wir die Gedanken FRANKLs zusammen: Während die psychologische Psychotherapie dem Geistigen im Menschen nicht Rechnung trägt und eine Psychologie ohne Geist ist, ist die Existenzanalyse "am Geistigen orientiert" (5) und zwar in doppelter Hinsicht. Sie kommt "vom Geistigen her", da sie den Menschen in seiner transzendentalen Verwurzelung im Logos sieht. Zum anderen ist sie "auf Geistiges hin", nämlich auf die Existenz des Menschen ausgerichtet, da sie die dem Menschen eigentümliche Weise des Existierens bedenkt und ihn somit als personales, der Entscheidung fähiges und zur Verantwortung gerufenes Sein wertet (6).

Diese kurzen Darlegungen der Gedanken FRANKLs lassen erkennen, welche fruchtbaren Ansatzpunkte die Existenzanalyse für die rechte Erfassung der pädagogischen Bedeutung der Selbstbetrachtung bietet.

Die zweite Richtung geht von den Erkenntnissen der biologischen Forschung aus. Die Bemühungen, Tier und Mensch in ihrem wesentlichen Unterschied zu begreifen, haben einen wichtigen Beitrag für das Verständnis des Menschen geliefert, der auch in zweifacher Hinsicht unsere pädagogische Fragestellung bereichert (7).

(1) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. XI.

(2) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 57.

(3) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 83.

(4) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 57.

(5) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 74.

(6) V.E. FRANKL, Logos und Existenz, S. 75.

(7) Vergl. zu den folgenden Ausführungen M. LANDMANN, Philosophische Anthropologie, S. 192-221, und H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 9 - 18 und S. 88 - 101.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Tier und Mensch darf wohl darin gesehen werden, daß das Tier nur zu einem bestimmten, seiner Wesensart entsprechenden Bereich der Wirklichkeit in Beziehung zu treten vermag, während das Spezifische des Menschen gerade darin besteht, nicht in eine Umwelt eingegrenzt, sondern "weltoffen" zu sein (1). Jakob von UEXKÜLL hat festgestellt, daß das Tier eine artspezifische Umwelt hat, in die es durch seine Konstitution eingeschlossen ist. Alles, was außerhalb des tierischen Lebenszusammenhanges liegt, gehört nicht zu seiner Umwelt und steht nicht in seinem Beziehungsfeld.

Demgegenüber ist der Mensch das Wesen "der universalen Seinsoffenheit" (2). Er ist nicht durch Instinkt und Trieb auf eine bestimmte Ausschnittswelt eingegrenzt, sondern er ist durch seinen Geist auf die Gesamtheit des Seienden bezogen. Diese Hinordnung auf die Unendlichkeit prägt auch die Leiblichkeit des Menschen, so daß der menschliche Leib vom tierischen Organismus zu unterscheiden ist (3). Das Fehlen der Umweltgebundenheit ist jedoch kein Grund, den Menschen als Mängelwesen zu bezeichnen. Eine solche Interpretation geschieht von einem biologischen Standpunkt aus und wird deshalb auch dem Menschen nicht gerecht, weil man ihn nicht aus der Sicht des Tieres beurteilen darf (4).

Eine philosophische Interpretation dieses Unterschiedes führt zu zwei Erkenntnissen, die für die Pädagogik relevant sind.

Die Umweltgebundenheit macht das Tier unfähig, die Gegenstände und Personen, zu denen es in Beziehung steht, zu verselbständigen. Sie sind jeweils "zuhanden, bekommen aber nie ihren Platz in einer Welt" (5). Das Tier hängt "an und in der seinen organischen Zuständen entsprechenden Lebenswirklichkeit drin" (6), kann sie aber nicht aus dieser Beziehung entlassen und sie in ihrer Gegenständlichkeit erfassen. Hier zeigt sich das unterschiedliche Sein des Menschen, das M. BUBER im Doppelprinzip der Ur-distanz und Beziehung zum Ausdruck bringt: der Mensch vermag das Seiende von sich abzurücken, zu distanzieren und zur Welt als einer selbständig

(1) M. SCHELER, Die Stellung des Menschen im Kosmos, S. 39. Ebenso J. PIEPER, Was heißt philosophieren? S. 41 ff.

(2) P. WUST, Ungewissheit und Wagnis, S. 36.

(3) H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 88.

(4) H.E. HENGSTENBERG, a.a.O., S. 98.

(5) M. BUBER, Urdistanz und Beziehung, S. 21.

(6) M. SCHELER, Die Stellung des Menschen im Kosmos, S. 40.

gegenüberstehenden Ganzheit und Einheit in Beziehung zu treten (1). Das bedeutet aber, daß der Mensch in einem ausgezeichneten Sinne einen Standort hat. Er steht nicht 'in' der Welt wie das Tier, sondern er steht der Welt gegenüber. Und weil die Distanzierung die Voraussetzung der Beziehung ist, kann er sich in Beziehung setzen zur Welt und somit seinen Standort selbst bestimmen. "Die Urdistanz stiftet die menschliche Situation, die Beziehung das Menschwerden in ihr" (2).

Ergibt sich die Standortsfähigkeit aus dem Prinzip des Menschseins, dann dürfen wir vermuten, daß sie für die Frage der Bildung und Erziehung von weittragender Bedeutung ist. Der Zusammenhang zwischen der Selbstbetrachtung und dem menschlichen Standort wird deutlich, wenn wir bedenken, daß der Mensch als Geistwesen sich über sich "emporzuschwingen" und "zum Gegenstand seiner Erkenntnis zu machen" vermag (3).

Aus der Weltoffenheit des Menschen und der Umweltgebundenheit des Tieres resultiert noch eine zweite Erkenntnis, die uns ebenso zu einer tieferen Sicht des Problems der Selbstbetrachtung führt,

Liegt die Auszeichnung des Menschen gegenüber dem Tiere darin, daß er nicht in allem bestimmt und auf eine spezifische Umwelt eingegrenzt ist, so ist der Mensch wegen seiner unendlichen Bestimmbarkeit, die sich sowohl im Guten als auch im Bösen, in der Wahrheit und im Irrtum zu realisieren vermag, zugleich ein gefährdetes Wesen. Das Tier als eine "in sich absolut gebundene Realpotenz" (4) ist dagegen ein Wesen der absoluten Geborgenheit, weil es seinen Weg niemals verfehlen kann. Im Unterschied zum Tier ist der Mensch ein "animal insecurem" (6), dessen Leben nicht in der tierischen Daseinsbehütetheit steht, sondern durch die existentielle Gefährdetheit gekennzeichnet ist. WUST verfolgt diesen Gedanken in letzte metaphysische und religiöse Bereiche hinein, indem er auf die Zwischenstellung der menschlichen Person verweist, die sowohl der *dira necessitas*, der absoluten Instinktgesicherheit des Tieres, entbehrt

(1) M. BUBER, Urdistanz und Beziehung, S. 11 ff.

(2) M. BUBER, Urdistanz und Beziehung, S. 20.

(3) M. SCHELER, Die Stellung des Menschen im Kosmos, S. 48.

M. LANDMANN, Philosophische Anthropologie, S. 218: "Zusammen mit der Welt wird auch er (sc. der Mensch) selbst sich gegenständlich. Er blickt gleichsam nicht nur von sich auf sie hin, sondern auch reflexiv von ihr her auf sich zurück. Hier liegt der Ermöglichungsgrund auch für alle höheren Formen der Introspektion, der Selbstprüfung und der Selbsterziehung".

(4) P. WUST, Ungewissheit und Wagnis, S. 35. (5) P. WUST, a. a. O., S. 31.

als auch nicht in der beata necessitas, der absoluten Liebesgesicherheit des reinen Geistes, sich befindet (1). Der Sinn der menschlichen Zwischenstellung liegt nach WUST darin, daß die Person sich in Freiheit an die auch ihr nicht unbekannte Ordnung des Seins bindet und dadurch sich selbst verwirklicht. Diese Seinsverwirklichung ist jedoch kein organischer und ungefährdeter Prozeß, sondern sie bedarf auf Grund der *insecuritas* des menschlichen Lebens der beständigen kritischen Überprüfung in der Selbstbetrachtung.

Zum Abschluß dieses Überblickes sollen noch die für unser Thema wichtigsten Gedanken der Vertreter einer an der christlichen Offenbarung orientierten philosophischen Anthropologie kurz dargelegt werden, wobei wir uns auf Th. STEINBÜCHEL und E. MICHEL beschränken wollen.

Th. STEINBÜCHEL betont ebenso wie PFÄNDER und LERSCH den Schichtenbau des menschlichen Seins, hebt aber auch in gleicher Weise die Andersartigkeit des geistigen Bereiches gegenüber der Natur hervor. Der Mensch ist eine "ganzheitliche Leib-Seele-Geist-Einheit" (2), wobei der "Geist einen lenkend-bestimmenden Einfluß auf das unter ihm stehende seelische und leibliche Leben" ausübt (3). Durch den Geist ragt der Mensch aus dem Bereich des leiblich-seelischen Naturgeschehens hervor. Er ist als Person "das Gegenteil von allem naturhaften Getriebenwerden", weil die Person "ihr Sein als das ihrige bewußt besitzt, behauptet und gestaltet" (4). Aus diesem Grunde vollendet sich personales Leben "nicht wie natürliches Leben in kausaler Genese und organischem Wachstum, sondern durch eigene Selbstgestaltung in freiem Aufgreifen seiner Selbst-Möglichkeiten und im freien Einsatz für sie" (5). So sieht STEINBÜCHEL im personalen Sein die Kraft der Selbstbildung, der Selbstformung "in einer, wenn auch noch so begrenzten Schöpfermacht", so daß diese Aufgabe von keiner anderen Person ihr abgenommen werden kann, sie selbst somit unvertretbar ist. STEINBÜCHEL faßt diese Gedanken zusammen in dem Satz: "Person ist die in der Kraft des Geistes sich in ihren Akten selbst setzende und bildende individuelle Existenz" (6).

(1) P. WUST, Ungewißheit und Wagnis, S. 57 ff.

(2) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/1, S. 285 ff.

(3) Th. STEINBÜCHEL, a.a.O., Bd. 1/1, S. 287.

(4) Th. STEINBÜCHEL, a.a.O., Bd. 1/1, S. 339.

(5) Th. STEINBÜCHEL, a.a.O., Db. 1/1, S. 279.

(6) Th. STEINBÜCHEL, a.a.O., Bd. 1/1, S. 340.

Für STEINBÜCHEL ist der Mensch jedoch kein monologisches Wesen, das nur in sich selbst ruht, sondern ein dialogisches Sein. Die Person ist wesentlich auf das Du bezogen, so daß sie erst in der Kommunikation mit dem Du sich als Ich erkennt und als Persönlichkeit zu entfalten vermag. Dieser Gedanke des Personalismus, der besonders von F. EBNER und M. BUBER geäußert worden ist, soll anschließend durch E. MICHEL interpretiert werden.

Den tiefsten Grund der Dialogfähigkeit der Person sieht STEINBÜCHEL darin, daß Gott den Menschen in seinem schöpferischen Worte angesprochen und zur Antwort befähigt hat. Unter allen geschaffenen Wesen vermag allein der Mensch Gott zu vernehmen und ihm zu antworten. "Bei aller Wesensdistanz sind Gott und Mensch verwandt, ist der Mensch gebildet nach Gottes Bild und Gleichnis, d.h. als die Gott vernehmen könnende und ihm antworten sollende Person in einer Geistigkeit, die auf Gott horchen und ihm gehorchen kann" (1).

In diesem Dialog, der die Voraussetzung der mitmenschlichen Kommunikation ist, ist der Mensch zwar Partner Gottes, aber Gottes Wort ergeht als verpflichtendes Sollen an den Menschen, der durch diesen Ruf in Verantwortung genommen und zu einer freien, in eigener Entscheidung gründenden Antwort aufgerufen wird (2). In dem "Du sollst" richtet sich nicht ein Gesetz oder ein Imperativ an den Menschen, sondern es handelt sich um die Forderungen des den Menschen persönlich ansprechenden Gottes. Den Grund dafür, daß alle Sollensforderungen personalen Ursprunges sind, liegt darin, daß allein eine Person das Recht hat, eine Person zu binden (3). Deshalb ist "das sittliche Personleben im letzten als dialogisches Ich-Du-Verhältnis in Anspruch und Antwort von Person zu Person" zu verstehen (4).

Dieser Anruf ergeht an den Menschen durch das Gewissen, das STEINBÜCHEL "in der tiefsten Schicht des menschlichen Geistes" verwurzelt sieht (5). Im Gewissen vollzieht sich der Dialog "von forderndem Gott und gehorchendem Menschen" (6).

(1) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 183.

(2) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 243.

(3) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 167.

(4) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 252.

(5) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 251.

(6) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 164.

Weil der Mensch aufgerufen ist, in freier Entscheidung auf Gottes Wort zu antworten, ist seine Existenz gefährdet. "Der Mensch kann seines Daseins letzten Sinn erfüllen, und der Mensch kann ihn verfehlen" (1). Er kann die dem Anruf Gottes gemäße Antwort verweigern und die Forderungen, die Gott durch die Ordnungen des Seins an ihn stellt, nicht erfüllen. Die Freiheit der Entscheidung, die dem Menschen seine Würde verleiht, ist darum zugleich eine "verantwortungsschwere Mitgift", denn sie stellt den Menschen "zwischen das Ja und das Nein zum Herrn der Welt", "zwischen Gewinn und Verlust seiner eigenen Existenz" (2). Solange der Mensch noch in statu viatoris ist, steht er in der Gefahr, infolge seiner fehlerhaften, sündhaften Entscheidungen, sich selbst zu verlieren.

E. MICHEL hat in seinem Werke mit dem Titel "Der Prozeß Gesellschaft contra Person" auf den dialogischen Charakter der Person hingewiesen. Er setzt mit seiner Kritik an dem Personenverständnis des Liberalismus an, der zwar ein echtes Anliegen - die Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen - gesehen, es aber einseitig vertreten habe und damit zum Irrweg geworden sei. Der falsche Ansatzpunkt liege darin, daß die Frage nach dem Wesen des Menschen "individualistisch, d.h. grundsätzlich vom Einzelmenschen aus und auf ihn hin" (3) gelöst werde. Ein solcher Weg werde aber dem Wesen des Menschen nicht gerecht, weil die Person sich niemals aus sich selbst zu entfalten vermag, sondern nur in der Begegnung mit dem Du, in Anruf und Antwort sich verwirklichen könne (4). Die Entfaltung des Personalen vollziehe sich nicht allein durch die Person selbst, sondern sei nur möglich "in dem konkreten Zwiesprache-Verhältnis inmitten des biographischen und geschichtlichen Lebensraumes als einem grundlegenden Zusammenhang" (5). Der Mensch sei von Grund auf nicht "geistbezogen", sondern "zweisprachebezogen" (6), so daß nicht der "Kreis mit seinem Mittelpunkt", sondern die "Ellipse mit ihren zwei Brennpunkten" das Wesen des Menschen veranschauliche (7).

Den Du-Charakter des Menschen sieht MICHEL darin begründet, daß der Mensch "sich als der von Gott her Angerufene, bei seinem 'Namen' Ge-

(1) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 240.

(2) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 239.

(3) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 108.

(4) E. MICHEL, a.a.O., S. 18.

(5) E. MICHEL, a.a.O., S. 16.

(6) E. MICHEL, a.a.O., S. 18.

(7) E. MICHEL, a.a.O., S. 16.

rufene, weiß und auf den Anrufenden und den Anruf hin in der Lebensantwort steht" (1). Die Bedeutung der mitmenschlichen Beziehung, die sich in der Ehe, in der Familie und in der geschichtlich-sozialen Mitwelt realisiert, liegt für MICHEL darin, daß durch sie die "latente personale Anlage" entfaltet und so auch "die latente Glaubensfähigkeit mittlerisch erweckt" wird (2). Die Rettung des Personalen wird infolgedessen nach MICHEL nur möglich sein, wenn es gelingt, möglichst viele Lebenskreise zu schaffen, in denen "ein produktives Lebensgespräch" geführt wird (3). Die so oft zitierte Fassung 'Person und Gemeinschaft' werde darum dem Problem nicht gerecht, weil es sich um ein wechselseitiges Verhältnis von Person und Gemeinschaft handele, das man treffender mit der Formulierung 'Person in der Gemeinschaft' aussagen könne (4).

Ausgehend vom dialogischen Personbegriff hebt somit Ernst MICHEL sehr stark die Bedeutung der mitmenschlichen Beziehung hinsichtlich der Verwirklichung personalen Lebens hervor. Wenn das Du nicht nur Anlaß, sondern der notwendige Partner ist, durch den das Ich zu einem personalen, verantwortlichen Vollzug seines eigenen Lebens erweckt zu werden vermag, dann werden wir uns zu fragen haben, nach welchen Gesichtspunkten der Mensch seine mitmenschlichen Beziehungen zu prüfen hat. Zugleich wird aber auch deutlich, daß die Selbstbetrachtung den Menschen niemals in sich selbst verschließen darf, sondern ihn fähig machen muß zu einer wirklichen Begegnung mit dem Du, in der zugleich der Dialog mit Gott erfolgt.

Zum Abschluß dieses Kapitels soll an Hand der in dieser kurzen Übersicht gewonnenen Erkenntnisse die anthropologische Fundierung unseres pädagogischen Problems aufgezeigt und ein Überblick über die Durchführung des Themas gegeben werden.

Der Mensch ist ein personales Wesen. Seine Existenz ist von besonderer Art, denn in ihm erhebt sich das Seiende zu Selbstbewußtsein, Freiheit und Verantwortlichkeit. "Damit Person wirklich aus sich herausspreche, gegenwärtig ist, 'da ist', muß sie etwas mit sich tun: sich selbst gewinnen, sich selbst ergreifen, sich selbst verwirklichen" (5). In seinen Hand-

(1) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 67.

(2) E. MICHEL, a. a. O., S. 67/68.

(3) E. MICHEL, a. a. O., S. 213.

(4) E. MICHEL, a. a. O., S. 132.

(5) J. GOLDBRUNNER, Personale Seelsorge, S. 12.

lungen entscheidet der Mensch sich in der Weise, daß er zugleich über sich selbst entscheidet und sein eigenes Sein gestaltet. Die Verwirklichung seines Wesens vermag der Mensch nur allein zu vollziehen, weil ihm "auf Gottes Boden niemand hilft und niemand helfen kann, wenn er sich nicht selbst zu helfen vermag" (1).

Die Seinsverwirklichung ist aber nicht der menschlichen Beliebigkeit und Willkür überlassen, sondern steht unter einem verbindlichen Maß. Der Mensch ist als Bild Gottes geschaffen und steht infolge seines Ursprunges aus Gott in einer Ähnlichkeitsbeziehung zu Gott (2). Weil die Person von Gott angerufen ist und diesem schöpferischen Ruf seine Existenz verdankt, kann die menschliche Freiheit nur auf dem Hintergrunde dieses vorausliegenden Rufes Gottes verstanden werden. Der Mensch ist das zur Antwort aufgerufene Wesen. Es ist seine Aufgabe, den Anruf Gottes zu vernehmen und durch seine Antwort sich selbst als Ebenbild Gottes zu verwirklichen. In dieser Freiheit zur Verantwortung liegt es begründet, daß der Mensch von seinem innersten Wesen her gefährdet ist und darum sich um seine wesensgemäße Seinsverwirklichung zu sorgen hat. Ausdruck dieser Sorge ist die Selbstbetrachtung, die ihre umfassende Bedeutung für den Menschen dadurch erhält, daß Heil und Unheil der Person bei dem Werke der Selbstverwirklichung auf dem Spiele stehen.

So ergibt sich der erste Abschnitt der systematischen Darlegung des Problems, der sich mit der Bedeutung der Selbstbetrachtung für die Verwirklichung der Person beschäftigt. Wenn die Person sich selbst besitzt und "ihr eigenes Selbst als ihr Sein setzt" (3), dann hat sie ihr Sein zu verantworten, d.h. sie muß sich prüfen, ob sie sich zu dem gebildet hat, was sie vor Gott sein soll. Die Wertigkeit des Dialoges, in dem der Mensch seinhaft mit Gott steht, hängt von der Sorge ab, die der Mensch um die gültige Verwirklichung seines Standortes hat. Der Schwerpunkt der Darlegungen des ersten Abschnittes wird das Bildungsproblem sein, da wir die wesensgemäße Selbstverwirklichung der Person als 'Bildung' bezeichnen dürfen (4).

-
- (1) J.H. PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 131.
 - (2) F. STIPPEL, Die Zerstörung der Person, S. 218 ff.
 - (3) Th. STEINBÜCHEL, Religion und Moral, S. 232.
 - (4) F. STIPPEL, Grundlinien personaler Pädagogik, in Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 34. Jg., S. 163.

Weil die personale Existenz im Anruf des personalen Gottes gründet, ist der Mensch nicht in sich selbst verschlossen, sondern von seinem innersten Sein her auf den Mitmenschen hingeordnet, so daß die Entfaltung der Person sich in der interpersonalen Begegnung vollzieht.

Daraus folgt der zweite Abschnitt der systematischen Erörterung, der die Bedeutung der Selbstbetrachtung für das Verhältnis des Menschen zum Mitmenschen zu untersuchen hat. Bei diesen Überlegungen soll vor allem das Erziehungsproblem berücksichtigt werden, da die Erziehung, die wir als die seinsmäßig notwendige Hilfe für die wesensgemäße Selbstverwirklichung der Person seitens einer anderen Person verstehen dürfen (1), der pädagogische Aspekt der Ich-Du-Beziehung ist.

Damit dürfte deutlich geworden sein, daß das Problem der Selbstbetrachtung nicht von außen an den Menschen herangetragen wird, sondern in der Seinsweise des Menschen als Person begründet liegt. Indem die Selbstbetrachtung in den Zusammenhang mit den pädagogischen Zentralbegriffen 'Bildung' und 'Erziehung' gebracht wird, wird ersichtlich, daß das Problem der Selbstbetrachtung in pädagogischer Sicht erörtert werden soll.

(1) F. STIPPEL, Grundlinien personaler Pädagogik, a. a. O., S. 164.

II. TEIL

DIE SYSTEMATISCHE DARLEGUNG
DES PROBLEMS

I. ABSCHNITT

DIE BEDEUTUNG DER SELBSTBETRACHTUNG FÜR DIE PERSON

1. Kapitel

Standort und Selbstbetrachtung

Als Ausgangspunkt der systematischen Darlegung des Problems der Selbstbetrachtung soll die von der modernen Anthropologie betonte Erkenntnis dienen, daß der Mensch im Unterschied zum Tier sich selbst und die ihn umgebende Welt zu vergegenständlichen vermag. Während das Tier bezogen ist, sich aber nicht in Freiheit zu beziehen vermag, verfügt der Mensch als personales Wesen über sich selbst, so daß seine Handlungen sich nicht in naturhafter Weise ereignen, sondern in ihm selbst ihren Anfang haben. Weil der Mensch "Ur-Heber" (1) seiner Handlungen ist, ist er nicht wie das Tier in die Ordnung des Seins eingebettet, sondern er steht der Welt gegenüber als ein Wesen, das sich selbst gehört und sich deshalb in Freiheit zur Welt in Beziehung zu setzen vermag. Wir dürfen darum das Unterscheidende zwischen Mensch und Tier darin sehen, daß der Mensch in einem ausgezeichneten Sinne einen Standort hat.

Weil aber die Standortsfähigkeit in der Personalität des Menschen begründet ist, muß sogleich hinzugefügt werden, daß jede Person notwendig einen Standort hat. Die Fähigkeit, von sich aus in Beziehung zu treten, ist nicht in das Belieben des Menschen gestellt, so daß er sie etwa negieren könnte. Sie ist im Wesen des menschlichen Seins verankert, und das Personsein ist deshalb ohne Standort nicht denkbar. Weil die Person notwendig in ihren Akten Stellung bezieht, steht sie immer an einem Ort, der der Standort dieser Person ist und der sich vom Standort einer anderen Person unterscheidet. Der Mensch mag seinen Standort vernachlässigen, und es mag ihm gleichgültig sein, wo er steht, aber es liegt nicht in seiner Verfügungsgewalt, keinen Standort zu haben. Wenn wir sagen, dieser oder jener Mensch

(1) R. GUARDINI, Freiheit, Gnade, Schicksal, S. 19.

habe keinen Standort, so bedeutet dies nicht die Verneinung des Gesagten, sondern nur eine Bewertung des Standortes des betreffenden Menschen. Die Redewendung meint nicht, daß sich der Mensch von seiner Standortsgebundenheit zu befreien vermag.

Dieser Gedanke führt die Überlegung einen Schritt weiter. Wenn die Standortsgebundenheit mit der Personalität des Menschen gegeben ist, dann hängt die Beschaffenheit des Standortes von der jeweiligen Person selber ab. Personales Sein entfaltet sich nicht in der Weise eines organischen Prozesses, sondern die Person bildet sich in eigenen Akten. So darf gesagt werden, daß die Person ihren eigenen Standort selbst produziert. Er ist ihr eigenes Werk, darum ihr Standort, den sie selbst eingenommen hat. Über die Standortsgebundenheit als solche hat der Mensch keine Macht, wohl aber liegt die individuelle Verwirklichung der Standortsgebundenheit in seiner Verfügungsgewalt.

Das Verhältnis des Menschen zu seinem Standort läßt erkennen, daß dem Begriff 'Standort' eine zentrale Bedeutung in der Pädagogik zukommen muß. PETZELT bezeichnet die Pädagogik als "jene Wissenschaft, die das Problem der Eindeutigkeit des Menschen will, jenes Problem, das nach dem Standort des Menschen für sein Standhaltenkönnen fragt" (1). Dieser Begriff wird darum bei der Erörterung unseres Problems immer wieder berücksichtigt werden müssen.

Die Verfügung des Menschen über seinen Standort bedarf jedoch einer näheren Klärung. Sie muß nämlich auf dem Hintergrunde des Bestimmtheits des Menschen durch Gott gesehen werden. "Als Person ist der Mensch in Eigenständigkeit des Seins und Anfangsmächtigkeit des Handelns freigegeben, ohne daß er Gott wäre; die Bedingungen für die Sinnhaftigkeit dieser Seinsweise ist, daß er sich in die Ordnung, welche durch die Wahrheit begründet wird, das heißt eben in die Gerechtigkeit, stelle, ja daß er die Gerechtigkeit zu seiner eigentlichen Aufgabe mache" (2). Der Mensch ist

(1) A. PETZELT, Art.: Pädagogik als Wissenschaft, in *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 3, Sp. 755.

(2) R. GUARDINI, *Welt und Person*, S. 98. Ähnlich H.E. HENGSTENBERG, *Philosophische Anthropologie*, S. 212: "Es ist wichtig, daß der Mensch durch Freiheit an der Sinnerfüllung seines Seins mitwirken kann und muß, ohne daß er damit zum Urheber seines Seins und seines ontologischen Sinnes gemacht wird".

als Ebenbild auf Gott als sein Urbild bezogen. Seine Existenz gründet in dem freien Anruf Gottes, so daß alles, was der Mensch tut, eine Antwort auf den aller Aktivität menschlich-personalen Seins vorausliegenden Ruf Gottes ist. Das bedeutet, daß der Mensch in seinem Tun Stellung zu Gott bezieht und sich ihm gegenüber bestimmt, so daß der Standort des Menschen gekennzeichnet ist durch die Art, wie er sich zu dem stellt oder gestellt hat, zu dem er wesenhaft steht.

Von diesen Überlegungen aus gesehen ist die Standortsgebundenheit des Menschen darin begründet, daß der Mensch auf Grund des schöpferischen Anrufes Gottes ein der Antwort fähiges Wesen ist. Weil aber die dialogische Beziehung konstitutiv für das Wesen des Menschen ist, müssen wir sagen, daß die Person notwendig Stellung zu Gott beziehen muß.

Steht aber die Antwort des Menschen unter dem an ihn ergangenen und ihn auch verpflichtenden Worte Gottes, dann ist es nicht 'gleich-gültig', welchen Standort der Mensch einnimmt. Die Verfügung über sich selbst, durch die die Person ausgezeichnet ist, gibt dem Menschen zwar die Möglichkeit, einen neuen Anfang setzen zu können, aber dieser Anfang ist relativ, niemals ur-sprünglich, sondern immer antworthaft, weil aller menschlichen Stellungnahme das Bestimmte durch Gott vorausliegt. Deshalb ist es nicht der Beliebigkeit des Menschen überlassen, welchen Standort er einnehmen will. Seine Verfügung über sich selbst ist keine willkürliche, von einem Maß unabhängige Bestimmung seiner selbst. Das Verhältnis des Menschen zu seinem Standort läßt sich treffender mit dem Begriff 'Verwaltung' kennzeichnen, weil der Mensch einerseits in der Ordnung des Seins steht, andererseits sich in Freiheit in die Seinsordnung zu stellen hat. Er verfügt nur dann in der rechten Weise über sich, wenn er zugleich Gott dient (1). "Der Standort ist uns von Gott bestimmt, wir haben ihn zu verwalten" (2).

Da die Relation zu Gott alle anderen Beziehungen, in denen der Mensch als leiblich-seelisch-geistiges Wesen steht, umgreift, ist der Standort des Menschen gekennzeichnet durch die Gesamtheit der Beziehungen, die der

(1) A. PETZELT, Von der Frage, S. 106: "Also verfügt das Ich, um sich dem Absoluten zu fügen. Das gilt grundsätzlich für jedes Ich, in allen seinen Fällen. Über sich verfügen meint das Herrscherrecht des Ich; sich fügen meint den Dienst am Absoluten".

(2) A. PETZELT, Wissen und Haltung, S. 75.

Mensch zu Gott, zu den Mitmenschen, zu sich selbst und zu den ihn umgebenden Dingen hergestellt hat (1). Er kann sich von diesen Relationen nicht frei machen, weil sie in seinem Wesen verankert sind, so daß er in irgendeiner Weise der Ordnung des Seins begegnet, sei es auch, daß er sich ihr zu entziehen sucht. Das Relationsgefüge ist dem Menschen zu seiner Verantwortung übergeben, und er selbst entscheidet über seinen Standort. Weil die Entscheidung Antwortcharakter trägt, besteht die Aufgabe der Person darin, in Freiheit sich um den rechten, ihr von Gott zugedachten Standort zu sorgen.

Die gültige Verwaltung des Standortes ist dem Menschen nur möglich, wenn er ihn zu erkennen und zu bewerten vermag. Die anthropologischen Erörterungen haben gezeigt, daß Selbstbesitz und Selbstbewußtsein beim Menschen nicht voneinander zu trennen sind. Die Person vermag ihr eigenes Sein zu transzendieren und zu sich selbst in ein Du-Verhältnis zu treten, das natürlich von anderer Art ist als der dialogische Bezug, der zwischen zwei Personen besteht. Die Beziehung zu sich selbst erschöpft sich jedoch nicht in der psychologischen Selbstbeobachtung, sondern der Mensch vermag zu sich selbst Stellung zu nehmen, d.h. es ist ihm möglich, sich selbst zu beurteilen (2). Die Selbstbeurteilung geht über die Selbstbeobachtung hinaus. Sie beansprucht den Menschen auch in einem viel höheren Maße als die Selbstbeobachtung, da er Richter in eigener Sache und somit von der Gefahr der Selbsttäuschung bedroht ist. Die Möglichkeit der Selbstbeurteilung ist dadurch gegeben, daß mit dem Selbstbewußtsein des Menschen ein Wissen um die Verantwortlichkeit verbunden ist.

Diesen Akt, in dem der Mensch nach der Wertigkeit seines Standortes fragt, nennen wir Selbstbetrachtung. Es gilt, die Eigenart dieses Aktes näher zu untersuchen.

Die Wertung des augenblicklichen Standortes setzt voraus, daß der Mensch sich selbst nicht auf der gleichen Ebene begegnet, sondern daß er von einem höheren, noch näher zu bestimmenden Orte aus gleichsam auf sich herabschaut, um den erreichten Standort zu beurteilen. "Der Akt der Selbstbetrachtung zertrennt sozusagen das eigene Ich und gibt ihm zwei unterschiedene logische Orte" (3). Der Mensch als Betrachtender tritt sich als Betrachtetes gegenüber, aber nicht, um sich selbst nur zu beobachten, sondern um

(1) Vgl. A. PETZELT, Grundlegung der Erziehung, S. 181 ff.

(2) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 57 ff.

(3) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 258.

sich zu messen und zu werten. Dieser höhere Ort, von dem eine objektive Wertung des erreichten Standortes möglich ist, kann nur - und damit stoßen wir auf ein weiteres Problem des Verhältnisses 'Standort-Selbstbetrachtung', das nachher näher untersucht werden soll - das Urbild sein, das der Mensch in abbildlicher Weise repräsentiert (1). Darum darf kein subjektives, vom Menschen selbst zurechtgelegtes Maß der Selbstbetrachtung zu Grunde liegen, sondern der Mensch muß sich darum bemühen, sich von seinem göttlichen Urbilde als dem Maß seiner Vollendung her zu sehen (2). Der Mensch kann "unmöglich sein eigener Maßstab sein. Sich selbst messen kann er vielmehr nur am Absoluten, an einem absoluten Wert, an Gott. Diesen Maßstab annehmen heißt, das angebotene Vorbild annehmen. Sich 'an' Gott messen heißt aber nicht, sich 'mit' Gott messen: dies hieße vermessen sein" (3).

Nennen wir das Maß, an dem der Mensch sich messen soll, den geforderten Standort, dann dürfen wir sagen, daß in der Selbstbetrachtung das Ich sich von dem geforderten Standorte in seinem erreichten Standorte sehen lernen will. Dieser "Umgang mit sich selbst" (4) ist somit von besonderer Art. Das Ich als Betrachtendes ist nicht dem Ich als Betrachtetes gleichgesetzt, sondern der Mensch tritt sich selbst gegenüber als wertendes, messendes Ich, gleichsam als Repräsentant dessen, was er vor Gott sein soll (5). SPRANGER spricht vom "naiven Ich" und dem "höheren Selbst". "Jenes höhere Selbst erweist sich von vorneherein als eine Kontrollinstanz über mein naives Ich: es sieht nicht bloß zu, es wundert sich über mich, es ärgert sich über mich, es redet mit mir, es richtet schließlich über mich" (6). Allerdings dürfte in dieser Unterscheidung nicht die ganze

-
- (1) Dies ist im Sinne der analogia entis zu verstehen. Die Ähnlichkeit, die zwischen Gott und Mensch besteht, schließt die Andersartigkeit Gottes nicht aus, so daß der Mensch zwar Gott ähnlich, aber in einem noch viel höheren Maße Gott dem Menschen unähnlich ist.
- (2) Durch die übernatürliche Offenbarung Gottes wird das Verhältnis 'Urbild-Abbild' in eine neue Dimension gestellt, so daß die Pädagogik von der Theologie eine wesentliche Vertiefung ihrer Fragestellung erfährt.
- (3) V.E. FRANKL, Homo patiens, S. 96.
- (4) E. SPRANGER, Gedanken zur Daseinsgestaltung, S. 16.
- (5) Vgl. dazu A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 258 ff.
- (6) E. SPRANGER, a.a.O., S. 18.

Dynamik eingefangen sein, die in der Selbstbetrachtung infolge des Unterschiedes zwischen dem erreichten und geforderten Standort enthalten ist. Die Konsequenz, die aus dieser Differenz sich für die Selbstbetrachtung ergibt, soll darum noch eingehender aufgezeigt werden.

Wenn der Mensch in der Selbstbetrachtung sich bemühen soll, von einem höheren Orte her, und zwar nicht von einem beliebigen, sondern von Gott her, sich zu sehen, weil er sich nur von seinem göttlichen Urbilde aus richtig zu beurteilen vermag, dann steckt in der Selbstbetrachtung eine zweifache Fragerichtung. Und zwar muß sich das Bemühen des Menschen zunächst einmal auf die Erkenntnis und Bewertung des erreichten Standortes richten. Die Person hat sich Rechenschaft darüber zu geben, welche Stellung sie zum Seienden einnimmt. Der Ort, von dem der Mensch auf sich herabschaut, ist aber auf Grund der Bildhaftigkeit und damit des analogen Charakters des menschlichen Seins nie von solcher Art, daß er eine letztgültige Sicht erlaubt. Die Frage nach sich selbst, nach der Wertigkeit des erreichten Standortes, muß der Mensch deshalb immer mit der Frage nach dem Maß, das er in der Selbstprüfung an sich zu legen hat, verbinden. Der Akt, den die Person in der Selbstbetrachtung vollzieht, ist darum das Ineins der beiden Fragen "Wie bin ich?" - "Wie soll ich sein?" Zwar steht der Mensch als Ebenbild Gottes immer in einer unaufhebbaren Beziehung zu Gott, so daß er aus dem Dialog mit Gott niemals herauszutreten vermag und deshalb auch immer ein Wissen um sein Sein und Sollen hat; aber zugleich gilt auch, daß der Mensch sich in einem unendlichen Prozeß von Frage und Antwort um eine immer tiefere Klärung der Frage "Wie soll ich sein?" zu bemühen hat. Dem Menschen ist zwar immer, wenn auch in unvollkommener Weise, das, was er vor Gott sein soll, bewußt, aber niemals so, daß er sagen könnte, er besitze ein vollendetes Wissen um das Maß seiner selbst. Der geforderte Standort ist dem Menschen zugleich bekannt und nicht bekannt; das endgültige Maß ist in jedem Augenblick zugleich gegeben und zur Suche aufgegeben. Das Wissen um den geforderten Standort ist stets verbunden mit einem Nichtwissen. Dieses Nichtwissen hat für den Menschen Anlaß zu sein, sich um eine tiefere Erkenntnis dessen, was er verwirklichen soll, zu bemühen (1). Weil das Wissen um den geforderten Standort immer Stückwerk ist, ist das mir am Zeitpunkte gegenwärtige Maß nie so gefaßt, daß es nicht vollkommener und besser gewußt werden könnte.

(1) Zum Problem des Verhältnisses 'Wissen - Nichtwissen' vergl. die Studie von G. PÖPPEL, Die Docta Ignorantia des Nicolaus Cusanus als Bildungsprinzip, S. 14 ff.

Der Cusaner ist diesem Frageprozeß, ohne den die Selbstbetrachtung nicht zu einer vollen Seinsverwirklichung des Menschen führt, in seinem Werke 'de mente' nachgegangen.

Der tiefere Grund dafür, daß das Maß des Menschen in einem nicht beendbaren Prozeß von Frage und Antwort gesucht werden muß, liegt für den Cusaner darin, daß der Geist als messende Instanz nicht über das Maß verfügt, sondern ihm zu dienen hat, da er selbst in Beziehung steht zu einer messenden Instanz, also selbst gemessen ist. "Das geschieht (sc. das Messen der Dinge. Der Verf.), damit er das Maß seiner selbst erreicht. Der Geist ist ein lebendiges Maß, das an sein eigenes Fassungsvermögen dadurch herankommt, daß es anderes mißt. .. Sein eigenes Maß, das er in allem sucht, findet er nur dort, wo alles eins ist. Dort liegt die Wirklichkeit seiner genauen Bestimmung, weil dort sein adaequates Urbild ist" (1).

Der Geist muß messen, aber er verfügt nicht über das Maß, mit dem er sich zu messen hat, d.h. er hat nach diesem Maß zu suchen und sich ihm zu fügen. Er ist als Abbild auf sein Urbild verwiesen, und er muß dafür Sorge tragen, daß er sich um eine immer tiefere Erkenntnis dieser Beziehung bemüht. Darum muß der Mensch das Maß, mit dem er sich am Zeitpunkte mißt, immer wieder in Frage stellen. Er dient dem unmeßbaren Maße, wenn er den zeithaften Maßstab nie als eine endgültige und unwiderrufliche Norm betrachtet. Es wird von ihm nicht nur verlangt, daß er seinen erreichten Standort stets kritisch überprüft und ändert, sondern er muß auch bestrebt sein, die Wertmaßstäbe, die er der Prüfung seiner selbst zu Grunde legt, stets zu revidieren. Das Ich als messende und wertende Instanz muß sich selbst dem Urteil des absoluten Maßes unterwerfen. Es ist nie eine endgültige Instanz, und es darf sich nicht zum absoluten Richter über sich selbst aufwerfen, sondern es hat sein Richteramt zu überprüfen, weil es selbst unter dem Richterspruche Gottes steht. Die Richtigkeit des Urteiles über sich selbst hängt deshalb davon ab, inwieweit die Person sich um die Erkenntnis des Maßstabes bemüht, mit dem Gott den Menschen mißt.

Diese Aufgabe kann der Mensch gut oder schlecht vollziehen. Er kann der ständigen Überprüfung ausweichen, sie als lästig empfinden, weil sie ihn nicht zur Ruhe kommen läßt. Verharrt der Mensch in seiner

(1) N. von CUES, de mente, übersetzt von M. Honecker und H. Menzel-Rogner, Der Laie über den Geist, S. 59.

Selbstgenügsamkeit, dann will er seine zeithaften Maßstäbe nicht auf das unmeßbare Maß beziehen. Sie sind für ihn eine unverrückbare Norm, an der er sich vielleicht sehr gewissenhaft prüft, die er aber nicht mehr als frag-würdig erachtet, so daß er sich weiteren Ansprüchen verschließt.

Beendet der Mensch den Prozeß des Maßsuchens, dann sieht er sich nicht mehr in seiner wesenhaften Bezogenheit auf den unendlichen Gott. Die Folge davon ist das Schwinden der Dynamik der personalen Seinsverwirklichung.

Diese Gedanken sind noch in anderer Hinsicht für die Pädagogik von Bedeutung. Der Prozeß des Maßsuchens enthebt den Menschen nämlich der Gefahr, einem Bild vom Menschen, das gerade die Zeit beherrscht oder für eine bestimmte Menschengruppe von der Konvention her als verbindlich erachtet wird, zu verfallen und es unkritisch zu übernehmen. Die Gefahr besteht darin, daß der Mensch durch eine ungeprüfte Anpassung an ein Leitbild seine Standortsbildung vernachlässigt, indem er sich selbst typisiert. So sehr alle von Menschen dargestellten Leitbilder eine Hilfe und in vielen Fällen echtes Vorbild und orientierender Wegweiser zu sein vermögen, so werden sie aber nur dann der individuellen Verwirklichung des eigenen Standortes dienlich sein, wenn der Mensch, sobald er sein Leben in seine eigene Hand zu nehmen vermag, sich ihnen nicht kritiklos überläßt.

Die Untersuchung über das Verhältnis 'Standort-Selbstbetrachtung', das bisher in allgemeinen Umrissen dargestellt worden ist, hat sich nun einer genaueren Kennzeichnung des menschlichen Standortes zuzuwenden. Es werden sich hier neue Perspektiven unseres Problems eröffnen.

Die Standortsgelassenheit ist in der Personalität des Menschen begründet. Es gehört nun zum Wesen der Person, daß sie mit sich selbst identisch bleibt (1). Aus der Selbstkonstanz (STEINBÜCHEL) des personalen Seins folgt, daß auch die Akte, die die Person verrichtet hat, in einer gewissen Hinsicht die Zeit überdauern. Sie gehören der Person zu, "die mit dem Vollzug eines Aktes nicht erlischt, sondern die früheren Akte sich selber zueignet und zu ihnen als den von ihr vollzogenen steht, nachdem diese längst vergangen sind" (2). Infolge dieses Possessivverhältnisses (PETZELT)

(1) H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 51 ff.

(2) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/1, S. 345.

wird jede Handlung aus dem zeithaften Verlauf in die Gleichzeitigkeit erhoben (1). Dieser Sachverhalt gilt von jedem Akt, so daß in der Person die Akte, die in einer zeitlichen Abfolge vollzogen worden sind, praesent sind. "Die Akte sind dem Ich zugehörig, sind seine, sie vergleichen sich in ihm, sie sind praesent ungeachtet ihres Vollzuges im Hintereinander" (2).

Durch das Possessivverhältnis ist es bedingt, daß die menschlichen Akte in Beziehung zueinander stehen. Das Handeln der Person ist nicht in eine Fülle unverbundener Akte aufgespalten, die beziehungslos nebeneinanderstehen, sondern die Akte sind, weil sie der mit sich selbst identischen Person zugehören, miteinander verbunden. Die Stellungnahme, die der Mensch in der Vergangenheit vollzogen hat, steht notwendig im Zusammenhang möglicher Stellungnahmen. Eine Erkenntnis, die dem Menschen zuteil wird, ist immer bezogen auf die schon vorhandenen Einsichten und auf das noch zu erwerbende Wissen. Weil aber die Person Herrschaft über ihre Akte besitzt, entscheidet sie über die Art des Zusammenhanges.

Diese Erkenntnis ist für die Pädagogik von großer Bedeutung. Sie führt uns zu einer vertieften Sicht des menschlichen Standortes. Wenn die menschlichen Akte der Person zugehörig sind und das individuelle Sein der Person gestalten, dann ist der Standort des Menschen durch die Gesamtheit der vollzogenen Akte bestimmt. Damit ist aber nicht gemeint, daß der Standort die bloße Summe der Akte sei. Es handelt sich bei der Aktmännigfaltigkeit um einen vom Menschen hervorgebrachten Ordnungs- und Sinnzusammenhang, so daß der Standort unter dem Gesichtspunkt gesehen werden muß, wie der Mensch seine Akte zusammengehalten hat. Das hat zur Folge, daß der Standort der Person nicht an einem einzelnen Akt zu erkennen ist; es kommt vielmehr darauf an zu erfahren, in welchem Relationsgefüge dieser Akt steht und in welche Beziehung sich der Mensch durch diesen Akt zu der Gesamtheit seiner Akte stellt. Nicht eine einzelne Aussage gibt einen Einblick in das Denken eines Menschen, sondern man muß sie im Zusammenhang der geistigen Welt der betreffenden Person sehen, wenn man den Standort eines Menschen ermitteln will.

(1) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 46: "Das Possessivverhältnis im Ich ist das Fundament aller Psychologie, in ihm gründet sie ihre Eigenart, in ihm ist jede Einzelheit überhaupt nur betrachtbar".

(2) A. PETZELT, a.a.O., S. 248.

Für den Menschen ergibt sich aus der Tatsache, daß er ein "Wesen mit Kontinuität des selbstverantwortlichen Verhaltens" (1) ist, die Forderung, "in der Vielheit des Tuns die Einheit des personalen Seins zu wahren" (2). Der Begriff 'Einheit' ist im Sinne von Eindeutigkeit gemeint. Damit soll gesagt werden, daß die menschlichen Akte nicht widersprüchlich sein dürfen, sondern von klaren Überzeugungen und festen Grundhaltungen geprägt sein müssen. Dies setzt voraus, daß der Mensch sich um die Ordnung seines Denkens und Handelns kümmert.

Diese Erörterungen werfen ein neues Licht auf das Verhältnis 'Selbstbetrachtung - Standort'. Wenn der Standort des Menschen durch den Ordnungszusammenhang bestimmt wird, der das Verhältnis der Akte zueinander kennzeichnet, dann will der Mensch durch die Selbstbetrachtung erfahren, wie er seine Akte zusammengehalten, d.h. wie er sein Leben als Ganzes geordnet hat. Er möchte nicht nur wissen, wie er sich in bestimmten Situationen verhalten hat, sondern er will lernen, sich in seiner Beziehung zur Gesamtwirklichkeit, auf die er hingeordnet ist und sich hingeordnet hat, zu sehen und zu werten. Sicherlich ist das Überschauen der Aktmannigfaltigkeit abhängig von der Erfassung und Prüfung einzelner Akte, aber dies muß zugleich Anlaß sein, nach allen Relationen zu fragen, weil die Selbstbetrachtung eine prüfende Sicht des Standortes sein will. Gerade hierin zeigt sich, daß die Selbstprüfung nur dann dem Menschen zu helfen vermag, wenn er sie kontinuierlich vollzieht. Bleibt sie dem Zufall oder besonderen Situationen überlassen und wird sie nicht zu einer durchgängigen Übung, dann dürfte eine auch nur annähernd richtige Einschätzung des eigenen Standortes unmöglich sein.

Wenn aber die Einheit des Seins die Eindeutigkeit des Tuns fordert, dann muß der Mensch sich um die Ordnung seiner Akte sorgen und sich nach der Wertigkeit seines Standortes fragen. Weil die Person als Träger ihrer Akte für den Ordnungszusammenhang verantwortlich ist, ist die Selbstbetrachtung eine Notwendigkeit. Dies will SAILER hervorheben, wenn er die erste Rede seiner Ansprachen über die Selbstprüfung unter das Leitwort stellt: "Der Mensch ist wie seine Selbstprüfung" (3).

(1) H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 54.

(2) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 109.

(3) J.M. SAILER, Vertraute Reden, S. 154 ff. Ähnlich E. SPRANGER: "Sage mir, wie du mit dir selbst umgehst, und ich will dir sagen, ob du schon auf dem Wege zu einem höheren Menschentum bist". Gedanken zur Daseinsgestaltung, S. 17.

Zusammenfassend darf gesagt werden, daß der Mensch in der Selbstbetrachtung sich bemüht, seinen erreichten Standort, der durch den von der Person selbst verwirklichten Grad an Ordnung und Eindeutigkeit gekennzeichnet ist, vom geforderten Standort aus zu werten.

Die Begriffe 'Ordnung' und 'Eindeutigkeit' sind bisher in einem vorwiegend formalen Sinne verwendet worden. Sie müssen darum noch inhaltlich näher bestimmt werden. Bei diesen Bemühungen werden wir auf das Problem der Bildung stoßen, das den Gedanken der Untersuchung weiterführt und im nächsten Kapitel behandelt werden soll.

Der Akt, um den sich der Mensch zu sorgen hat, kann unter zweifachem Gesichtspunkt gesehen werden, wobei es sich bei jeder Sicht nur um einen Teilaspekt handelt. Beide Aspekte sind verschieden, gehören jedoch innigst zusammen, so daß bei der Beurteilung des menschlichen Standortes beide berücksichtigt werden müssen. Man kann die beiden Sichtweisen durch das Begriffspaar 'Sachlichkeit - Sittlichkeit' (1) oder 'Wissen - Haltung' kennzeichnen (2).

Wird der Akt in seiner Beziehung zum Gegenstand, zur Wahrheit des Seins gesehen, dann handelt es sich um den Gesichtspunkt des Wissens, der Sachlichkeit (3). Die Akte müssen in ihrer gegenständlichen Gerichtet-

-
- (1) Dieses Begriffspaar verwendet H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 18 ff.
 - (2) In dieser Arbeit wird weitgehend die Formulierung von A. PETZELT übernommen, der in seiner Studie "Wissen und Haltung" dieses Problem erörtert hat. In der pädagogischen Literatur wird das Verhältnis oft mit den Worten 'Bildung' und 'Erziehung' ausgedrückt, wobei jedoch diese Begriffe eine andere Bedeutung haben als in dieser Arbeit. Zur Charakterisierung des Unterschiedes sei die Definition zitiert, die O. WILLMANN gibt: "Dennoch besteht ein genügend befestigter Unterschied zwischen Erziehung und Bildung; jene ist in erster Linie auf die Strebungen und den Willen, diese auf die geistige Tätigkeit gerichtet; jene ist sittliche, diese geistige Assimilation". Didaktik als Bildungslehre, S. 16. Bildung und Erziehung sind demnach interpersonale Akte, die sich nur dadurch unterscheiden, daß die Bildung es mit dem Verstande, die Erziehung es mit dem Willen zu tun hat.
 - (3) Sachlichkeit bedeutet im Sinne HENGSTENBERGs das Konspirieren mit dem Gegenstand. Diese Definition weist schon auf den engen Zusammenhang von Sachlichkeit und Sittlichkeit hin. Philosophische Anthropologie, S. 12.

heit geordnet werden, d.h. der Mensch muß die Erkenntnisse, die er gewonnen hat, überschauen und sie in ihrem Zusammenhang erfassen. Die Wissensbestände dürfen nicht unverbunden nebeneinander liegen, weil jegliche Wahrheit Teil der alles umfassenden veritas ist und darum auch zu ihr in Beziehung steht. Diese Verbundenheit des verum mit der veritas muß gesucht werden, und der Mensch muß sich Rechenschaft über sein Bemühen geben. Nur so gelangt er zur Ordnung im Wissen und damit zur Eindeutigkeit seines geistigen Standortes.

Der zweite Gesichtspunkt, unter dem der menschliche Akt gesehen werden muß, ist sittlicher Natur. Er betrifft das Verhältnis der Person zu der ihr zugehörigen Aktmannigfaltigkeit (1). Weil die Person dem Anspruch des Guten verpflichtet ist und im Akte dem Sollen gegenüber Stellung bezieht, unterliegt der Akt auch der sittlichen Wertung. Darum ist es erforderlich, daß der Mensch sich fragt, ob er sich in seinem Handeln der sittlichen Wertordnung, die im Sein fundiert ist, untergeordnet hat (2). Der Mensch muß lernen, seine Akte unter dem Aspekt des Sittlichen zu betrachten. Ordnung hinsichtlich der Haltung und Eindeutigkeit des sittlichen Standortes sind das Ergebnis des menschlichen Bemühens, das Leben nach sittlichen Grundsätzen zu ordnen und in der Verwirklichung des bonum der alles umfassenden bonitas zu dienen. Es handelt sich hier um eine durchaus eigenständige Fragestellung der Selbstbetrachtung. Das Wissen um den von Gott bestimmten Standort verursacht keineswegs eine dem Standort gemäße Haltung. "Haltung ist kein Effekt des Wissens, sondern ist gegenüber dem Wissen in eigener Frage, in einem Suchen zu produzieren. Wissen erzeugt keine gültige Aktordnung, es selbst mag noch so sehr gesichert und gültig erscheinen. Es bleibt notwendiger Anlaß für besondere Akte des Ich" (3).

(1) Vergl. A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 246 ff.

(2) Diesem Gedanken liegt der scholastische Satz "ens et bonum convertuntur" zugrunde. Die Bedeutung dieses scholastischen Axioms für die Erziehung hebt J.M. SAILER hervor: "Laß es bei all deinen Einflüssen auf die Entwicklung deines Zöglings dein höchstes Augenmerk und dein höchster Zweck sein, daß sein Leib dem Geiste und sein Geist Gott gehorchen lerne". Über Erziehung für Erzieher, S. 181. Ebenso H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 20: "Das ist die goldene Regel für alle Erziehung und Bildung: Handle so zum Anbefohlenen hin, daß dessen Zweckstufenordnung erfüllt werde - Konspirieren mit dem dynamischen Zielsinn".

(3) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 250.

Betrifft die erste Aufgabe das Ordnen der Akte in sachlicher Hinsicht, so die zweite das Ordnen in sittlicher Hinsicht. Beides aber gehört zusammen.

Weil der Standort des Menschen eine geistige und eine sittliche Komponente umfaßt und durch die Einheit beider gekennzeichnet ist, müssen auch in der Selbstbetrachtung beide Fragen berücksichtigt werden. Einmal muß der Mensch sich fragen, ob er sich um die Ordnung seines Wissens bemüht hat, zum anderen hat er sich die Frage zu stellen, wie er sich der sittlichen Wertordnung in seiner Haltung untergeordnet hat.

Fassen wir den Gedankengang dieses Kapitels zusammen. In der Selbstbetrachtung fragt der Mensch nach dem ihm von Gott bestimmten Standort, nach seinem Sein und Sollen, um seinen gegenwärtigen Standort, der durch den erreichten Grad an Ordnung und Eindeutigkeit in Wissen und Haltung bestimmt ist, zu beurteilen.

Diese Überlegungen münden in eine neue Fragestellung ein, die die Untersuchung weiterführt. Wir stoßen hier nämlich auf das Bildungsproblem, so daß wir uns dem Verhältnis 'Bildung - Selbstbetrachtung' zuzuwenden haben.

2. Kapitel

Bildung und Selbstbetrachtung

Wenn die Bedeutung der Selbstbetrachtung für die Bildung des Menschen aufgezeigt werden soll, dann ist es erforderlich, daß zuvor der Bildungsbegriff geklärt wird. Dabei können wir auf die Ausführungen am Ende des dritten Kapitels des ersten Teiles dieser Arbeit zurückgreifen.

Es hatten sich zwei Merkmale ergeben, die für den Bildungsbegriff charakteristisch sind.

Das Wort 'Bildung' weist auf ein "gestaltendes Herstellen, auf ein 'Bauen' (built), durch das sich ein Hergestelltes darstellt und als 'Bild' erscheint" (1). Wenn wir diesen Gedanken auf die Bildung des Menschen übertragen, dann dürfen wir sagen, daß es sich in der Bildung zutiefst um einen Prozeß handelt, durch den die Gottesbildlichkeit des Menschen immer klarer entfaltet und somit die Person zum Repräsentanten der urbildlich-göttlichen Person wird. In dem Begriff 'Bildung' ist "enthalten der religiöse Gedanke von der imago Dei, der Gottebenbildlichkeit des Menschen, die aus einer Möglichkeit mit Hilfe der Erziehung zur Wirklichkeit werden soll: in der *conformitas* mit Christus" (2). Die Zurückführung des Bildungsbegriffes auf die Gottesbildlichkeit macht den Weg frei zu einem personalen Verständ-

(1) G. SIEWERTH, Wagnis und Bewährung, S. 35.

(2) W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, S. 116. Diese Definition läßt den theologischen Hintergrund des Bildungsbegriffes erkennen. Ebenso weist SAILER in seiner Abhandlung "Über Erziehung für Erzieher" auf die theologische Fundierung des Bildungsbegriffes hin. Er sagt, das Kind solle "ein Repräsentant des Göttlichen werden" und "das Göttliche unter den Menschen .. wie im Bilde" darstellen (S.178). Darum ist die Erziehung "religiös in ihrer Tendenz, indem sie auf nichts Geringeres ausgeht, als das Ebenbild Gottes in dem jungen Menschengebilde zu entwickeln, und in seiner Entwicklung lichterhell darzustellen" (S.222). Vgl. zur theologischen Interpretation des Bildungsbegriffes F. STIPPEL "Grundlinien personaler Pädagogik", a.a.O., S. 160 ff. und "Die Zerstörung der Person", S. 218 ff.

nis der Bildung. Der Zusammenhang macht deutlich, daß der Mensch das Subjekt des Bildungsprozesses und nicht nur der Ort ist, wo sich ein absoluter Geist entfaltet. Wird die Bildung primär als eine Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen und nicht in erster Linie als wesensgemäße menschliche Seinsverwirklichung angesehen, dann wird der Mensch als bloßes Glied eines Prozesses gewertet, dessen Subjekt der absolute Geist, nicht aber die individuelle Person ist.

Die Entfaltung der Bildhaftigkeit des menschlichen Seins - und damit wird das zweite Merkmal ausgesprochen - geschieht durch die Person selbst. Der Mensch ist nämlich durch sein Personsein Bild Gottes. Gott hat sich im Menschen ein Wesen geschaffen, das trotz des unendlichen Abstandes die Personalität mit ihm teilt und darum in einer personale Ich-Du-Beziehung zu ihm zu treten vermag. Weil der Mensch ein der Antwort fähiges und ein zur Antwort aufgerufenes Wesen ist, ist ihm sein Sein in einer den untergeistigen Wesen nicht zukommenden Weise überantwortet worden, damit er es selbst vollende, d.h. bilde.

Weil der Mensch geistige Person ist, "Träger seines Lebens in dem ausgezeichneten Sinn des persönlichen 'In-der-Hand-habens'" (1), entscheidet er selbst über die Ordnung seiner Akte, so daß 'Bildung' ein "intrapersonales Aktgefüge" (2) ist und immer nur "Selbst-Bildung" (3) sein kann.

Damit ist die Aufgabe, die der Zögling selbst zu leisten hat, und die Grenze, die dem Erzieher gesetzt ist, aufgezeigt. Die Bildung ist des Menschen eigenes Werk. Da er jedoch von sich aus die Wahrheit des Seins und die Forderungen des Guten nicht kennt, bedarf er zunächst des Erwachsenen, der ihm den rechten Weg der wesensgemäßen Verwirklichung seines Selbst zeigen muß. (4) Diese notwendige Hilfe nennen wir Erziehung. Die erzieherische Hilfe muß deswegen ganz im Dienste des sich entwickelnden Kindes stehen, d.h. der Erzieher muß die "selbstgestaltende Kraft" (5)

(1) E. STEIN, Endliches und ewiges Sein, S. 342.

(2) F. STIPPEL, Grundlinien personaler Pädagogik, a.a.O., S. 165.

(3) F. STIPPEL, Grundlinien personaler Pädagogik, a.a.O., S. 163.

(4) Vgl. J.M. SAILER, Über Erziehung für Erzieher, S. 134.

(5) A. PETZELT, Kindheit - Jugend - Reifezeit, S. 21. Vgl. hierzu das erste Kapitel dieses Buches, in dem der Verfasser die Eigenwertigkeit der psychischen Entwicklung darstellt. Es sei auch auf M. BUBER verwiesen, der in seiner Abhandlung "Über das Erzieherische" vom Urhebertrieb des Kindes spricht. Dialogisches Leben, S. 262.

des Zöglings wahrnehmen, sie fördern und führen. Weil die Entwicklung des Kindes nicht "geschieht", sondern "durch das sich selbst entwickelnde Subjekt getätigt" (1) wird, kann und darf der erzieherische Akt nur eine Hilfe sein. Er muß sich entsprechend der einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes abwandeln und darf niemals in ursächlicher Weise das bewirken wollen, was der Zögling nur selber tun kann. Überschreitet die Erziehung ihre in der Personalität des Zöglings gegebene Grenze, dann unterbindet sie den Bildungsprozeß. Es werden so keine Menschen erzogen, die einen klaren Standort besitzen, der sie feststehen läßt, weil er aus Eigenem gewachsen ist.

Diese Selbstbescheidung des Erziehers darf aber keineswegs als Passivität im Sinne derer verstanden werden, die unter dem Begriff 'Wachsenlassen' einer negativen Erziehung das Wort reden. Die Betonung dessen, was der Erzieher nicht zu leisten vermag und darum sich auch nicht anmaßen darf, soll den Blick frei machen für die Aufgabe, die dem Erzieher übertragen ist. SELLMAIR hat sie mit folgenden Worten umschrieben: "Bildung ist wesentlich Selbstbildung, aber der Bildner kann dem Bildling die Werte zeigen, näherbringen, kann ihm die Augen des Geistes und der Seele öffnen, kann ihn empfänglich machen für die wahren Werte, kann die Werte, nach denen er strebt, für die er angelegt ist, anzünden in ihm, kann sie aufleuchten lassen in Seele und Geist: wahrlich, eine hohe Aufgabe, eine Hebammenkunst im Sinne der echten sokratischen Methode" (2).

Es sei in diesem Zusammenhange noch V.E. FRANKL erwähnt, der ebenso auf die "obere Grenze" (3) der Erziehung hinweist, die er durch den Geist gezogen sieht. Er sagt: "Geistiges kann .. nicht erzogen werden: Geistiges muß vollzogen werden - Geistiges 'ist' überhaupt nur im Selbstvollzug, in der 'Vollzugswirklichkeit' der Existenz" (4). Daraus folgert FRANKL, daß das Anderswerden des Zöglings sich nicht nach "dem Wollen der Eltern" richtet, sondern "nach dem Sollen, das vom Kinde als je eigenes erlebt" (5) werden muß. Damit will er aber keineswegs in Abrede stellen, daß das Werterlebnis des Kindes sich nur an der Werterfülltheit der Erzieher zu entzünden vermag.

(1) A. PETZELT, a.a.O., S. 19.

(2) J. SELLMAIR, Bildung in der Zeitenwende, S. 221/222.

(3) K. DIENELT, Erziehung zur Verantwortlichkeit, S. 21.

(4) V.E. FRANKL, Der unbedingte Mensch, S.70. Er verwendet hier den Ausdruck 'erziehen' im Sinne von 'bilden'.

(5) V.E. FRANKL, a.a.O., S. 64.

Da 'Bildung' und 'Erziehung' als Grundbegriffe der Pädagogik aufeinander verweisen, konnte bei der Klärung des Bildungsbegriffes der Erziehungsbegriff nicht unerwähnt bleiben. Im zweiten Abschnitt des zweiten Teiles dieser Arbeit, wo u. a. das Verhältnis der Selbstbetrachtung zur Erziehung behandelt werden soll, erfolgt eine eingehendere Darlegung des Erziehungsbegriffes. Hier sollte nur so viel gesagt werden, als es zur genaueren Eingrenzung des Bildungsbegriffes unumgänglich notwendig ist.

Nach dieser terminologischen Klärung können wir uns dem Verhältnis 'Bildung - Selbstbetrachtung' zuwenden. Welcher Art die Beziehung ist, dürften die Erörterungen über den Bildungsbegriff in allgemeinen Umrissen klar gemacht haben. Wenn der Mensch sich selber zu dem zu bilden hat, was er wesenhaft sein soll, dann muß er sich über seine Akte, durch die er sich als Bild Gottes verwirklicht, Rechenschaft geben. Er muß sich nach der Wertigkeit seiner erreichten Selbstverwirklichung fragen. Die Interpretation des Bildungsbegriffes hat zugleich auch das Feld abgesteckt, auf das die Selbstbetrachtung gerichtet ist. Dadurch, daß die Bildung im Zusammenhang mit dem Bildcharakter des menschlichen Seins gesehen wird, wird von vorneherein dem Mißverständnis (1) gewehrt, daß die Bildung es nur mit der intellektuellen Entfaltung des Menschen zu tun habe und nicht "als Habe und Bereitschaft des Intellekts wie als Reife des sittlichen Bewußtseins" (2) aufzufassen sei. Dies ist hervorzuheben, da dem modernen Denken ein szientistischer Bildungsbegriff sehr nahe liegt. Dieser erfährt oft noch dadurch eine weitere Verengung, daß 'Bildung' mit 'Ausbildung' gleichgesetzt wird. Hier ist die Beziehung des Bildungsbegriffes zu seinem Ursprung weitgehend verloren gegangen. Es bleibt eine bloße Funktionstüchtigkeit übrig, die den Menschen nur partiell beansprucht, ihn aber in seinem Menschsein verkümmern läßt. Im Bildungsprozeß geht es aber nicht um eine einseitige Entfaltung und Ausbildung menschlicher Fähigkeiten, sondern um die Bildung des Menschen, also seines Standortes, der geistig-sittlicher Natur ist. Darum ist auch die Bildung unter dem Aspekt des Wissens und der Haltung zu sehen. Zwei Fragestellungen,

(1) Dieses Mißverständnis liegt jedoch keineswegs da vor, wo 'Bildung' und 'Erziehung' so gefaßt werden, wie es O. WILLMANN tut. Hier handelt es sich nur um einen terminologischen Unterschied, durch den die geistig-sittliche Struktur der menschlichen Seinsverwirklichung nicht negiert werden soll.

(2) J. BERNHART, Wissen und Bildung, S. 74.

die eine "zweigliedrige Einheit" (1) darstellen, müssen deshalb ins Auge gefaßt werden. Die erste bezieht sich auf das Wissen, die zweite auf die Haltung.

Wenden wir uns der ersten Fragestellung zu, die uns in verschiedener Hinsicht die Bedeutung der Selbstbetrachtung für die geistige Bildung des Menschen erkennen läßt.

Die Erkenntnis eines bestimmten Gegenstandsgebietes wird dem Menschen nicht in einem einmaligen Erkenntnisakt zuteil, sondern ist das Ergebnis eines Prozesses. Dieser Prozeß hebt an einer Stelle an und schreitet vom Bekannten zum Unbekannten fort. Während im Ablauf der einzelnen Erkenntnisakte die Inhalte ständig wechseln, steht das Ich dem Ablauf beharrend gegenüber. (2) Weil alle Inhalte dieses Erkenntnisprozesses sich auf den gleichen Gegenstand beziehen und darum zusammengehören, muß das Ich, das den Ablauf zu überschauen vermag, die Teilerkenntnisse ordnen und nach dem Zusammenhang der einzelnen Inhalte fragen. Der Prozeßcharakter des Lernens macht es erforderlich, daß der Mensch die einzelnen Erkenntnisse, die ihm im Nacheinander zuteil geworden sind, in größere Zusammenhänge einordnet. Alle Erkenntnisinhalte verweisen aufeinander, sie hängen zusammen und stehen in einem größeren Sinnzusammenhang, den der Mensch nur dann versteht, wenn er nicht an einzelnen Fakten haften bleibt, sondern sich bemüht, den Erkenntnisprozeß zu überschauen. Erst die Frage nach der inneren Zusammengehörigkeit der einzelnen Erkenntnisinhalte führt zu einem tieferen Einblick in ein Wissensgebiet. Sie läßt den Menschen über der Sache stehen und verleiht ihm eine Urteilsfähigkeit auf dem betreffenden Gebiete. Unterläßt der Mensch das Ordnen des Wissens, dann bleiben die Relationen ungefragt. Das Wissen ist infolgedessen nichts anderes als ein "Wirrwar isolierter, einzelner Lehren". Diese "Brockenwahrheiten" töten den Geist der Wahrheit und löschen im Menschengeschlechte die Kraft der Selbständigkeit aus (3).

Interpretieren wir den Gedanken PESTALOZZI's im Zusammenhang unseres Problems, dann dürfen wir sagen, daß eine Anhäufung von Einzelwahr-

(1) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 249.

(2) A. PETZELT, a. a. O., S. 49.

(3) J. H. PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 238.

heiten den Menschen deswegen unselbständig macht, weil er keinen fundierten geistigen Standort erwerben kann. Er sieht sich einer Wissensmenge ausgeliefert, die ihn zwar befähigt, hier und da einen 'Brocken' ins Gespräch zu werfen, die ihn aber nicht tauglich macht, einen Dialog mit dem Du zu führen, weil er trotz vieler Kenntnisse keinen Einblick in die Zusammenhänge hat. Seine Stellungnahmen erfolgen nicht aus einer Übersicht über das entsprechende Wissensgebiet. Sie sind deshalb oft widersprüchlich und entbehren einer klaren und echten Begründung. Ein solcher Mensch schwankt in seinen Meinungen hin und her, vertritt heute diese und morgen jene Ansicht und bleibt sich selbst nicht treu. Er besitzt keine Urteilsfähigkeit. Urteilen setzt voraus, daß der Mensch über der Sache steht, die es zu beurteilen gilt, und daß er von einer höheren Ebene die Zusammenhänge zu überblicken vermag. Verfügt er aber nicht über diese Sicht, dann verliert er auch seine geistige Selbständigkeit und Unabhängigkeit vom Du. Er fällt kritiklos den Meinungen und Ansichten anderer Menschen anheim und gibt Urteile ab, die nicht sein geistiger Besitz sind, weil er den Prozeß der eigenen Urteilsbildung vernachlässigt. In dem Maße, wie für den Menschen die Einheit des Wissens und damit die Urteilsfähigkeit verloren geht, verliert er "die personhafte Mitte, die ihn zum Träger verantwortlicher Entscheidungen" (1) macht.

Das Urteil, das der Mensch sich auf einem bestimmten Gebiete gebildet hat, bedarf der stetigen Überprüfung. Dies ist deswegen erforderlich, weil jede neue Erkenntniseinheit eine Bereicherung des bisherigen Wissens darstellt und den Gegenstand in einem neuen Lichte zeigt. Das neu erworbene Wissen kann von solcher Art sein, daß eine grundsätzliche Umorientierung erforderlich ist und der Mensch seinen bisherigen Standort ändern muß. Deshalb muß der Mensch sich nicht nur fragen: "Wie sehe ich den Gegenstand?", sondern er hat sich ebenso die Frage zu stellen: "Wie habe ich den Gegenstand zu sehen?" Diese Einstellung macht den Menschen offen für eine neue und vertiefte Sicht des Gegenstandes und treibt den Prozeß der Urteilsbildung voran. Der Wechsel des Standortes ist in einem solchen Falle nicht Ausdruck mangelnder Urteilsfähigkeit, sondern resultiert aus einem besseren Verständnis der den Gegenstand kennzeichnenden Zusammenhänge.

Nun erstreckt sich die Frage nach der Ordnung des Wissens nicht nur auf ein einzelnes Wissensgebiet, sondern sie soll den Erkenntnisprozeß über-

(1) R. SCHWARTZ, Wissenschaft und Bildung, S. 211.

haupt regieren. Das erfordert sowohl das Objekt des Erkenntnisprozesses, der Gegenstand, der in größeren Sinn- und Ordnungszusammenhängen steht und dessen Erkenntnis nur eine Teilwahrheit der alles umgreifenden Wahrheit vermittelt, als auch das Subjekt des Erkenntnisprozesses, der Mensch, der auf Grund seiner geistigen Natur auf die Erfassung der alles Seiende erfüllenden Wahrheit gerichtet ist (1). Deswegen ist es notwendig, daß der Mensch nicht nur ein einzelnes Wissensgebiet sieht, sondern daß er auch nach den Beziehungen fragt, die es mit anderen Wissensbereichen verbindet, so daß er nicht nur aus der engen Perspektive eines Faches urteilt, sondern größere Zusammenhänge zu überschauen vermag. Diese Einsicht verleiht dem Menschen einen Standort, der eine Sicht auf das Ganze ermöglicht und das Einzelne in einer gültigeren Weise beurteilen läßt (2).

Wenn schon das Urteil, das sich auf ein eng umgrenztes Gebiet bezieht, der Überprüfung bedarf, so gilt diese Forderung erst recht in diesem Zusammenhang, da es sich hier um die Beziehung des verum zur veritas handelt - "ungeachtet des Umstandes, daß menschlicher Geist und unendlich viele Prozesse sie (sc. die Wahrheit, D.Verf.) nicht erreichen werden" (3). Der Mensch muß immer wieder seinen Standort überprüfen und sich fragen, ob er die Zusammenhänge richtig sieht.

Hier dürfte auch der Ansatzpunkt für eine inhaltlich genauere Bestimmung des Bildungsbegriffes, soweit es um das geistig-intellektuelle Moment der Bildung geht, sein (4). Handelt es sich in der Bildung um die Seinsver-

-
- (1) Der Anthropologie des Thomas von AQUIN liegt diese Deutung des Geistbegriffes zugrunde. 'Geist' zeichnet sich nicht primär durch die Immaterialität, sondern durch die Beziehung zur veritas aus. S.c.Gent. 3.112: "Natura autem intellectualis majorem habet affinitatem ad totum quam aliae naturae; nam unaquaque intellectualis substantia est quodammodo omnia, inquantum totius entis comprehensiva est suo intellectu".
- (2) Vgl. den Begriff "Konzentration" bei A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 106 ff.
- (3) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 170.
- (4) Damit soll gesagt sein, daß die zu Beginn dieses Kapitels gegebene Definition: Bildung = Entfaltung der Gottesbildlichkeit, metaphysisch-theologischer Natur ist und der konkreten Interpretation bedarf.

wirklichung des Menschen, dann müssen wir das Kriterium echter Bildung darin sehen, ob der Mensch sein Wissen geordnet hat und einen fundierten geistigen Standort besitzt. Die Wertigkeit der geistigen Bildung hängt darum keineswegs allein von der Breite und Fülle des Wissens ab, sondern ist entscheidend dadurch bestimmt, ob der Mensch seine Erkenntnisse geistig durchdrungen und sich innerlich so zu eigen gemacht hat, daß er zu urteilen imstande ist. Die Erfassung der Wahrheit ist immer nur der erste Schritt auf dem Wege zur Bildung, dem der zweite Schritt, die Frage nach dem Zusammenhang der Erkenntnisse, folgen muß. Das bedeutet keineswegs, daß die beiden Schritte unmittelbar aufeinander folgen müssen. Aber es handelt sich um einen notwendigen Schritt, den der Mensch selber tun muß, weil "Bildung überhaupt niemals ein bloßer Effekt des Wissenserwerbes sein kann"(1), sondern den Akt des Ordnen und Überschauens voraussetzt und somit des Menschen eigenes Werk ist. Darum bildet das Wissen nicht als solches schon den Menschen. Wenn der Mensch das Wissen nur in seinen Verstand, nicht aber in seine Existenz aufgenommen hat, dann haftet es ihm nur äußerlich an, bildet ihn aber nicht (2). Fragt der Mensch aber nach der Verbindlichkeit des Wissens für seinen Standort, ordnet er es sich selber zu, dann nimmt er nicht bloß neues Wissen auf, sondern bildet sich, weil er aus Anlaß des Wissens seinen Standort neu bestimmt und somit sich als Persönlichkeit gestaltet (3).

In der heutigen Diskussion um die Bildungsfrage wird dem personalen Element des Bildungsprozesses durch den Begriff 'Begegnung', der jedoch in verschiedener Weise interpretiert wird, Rechnung getragen. Für BOLLNOW findet Begegnung dort statt, wo die Wirklichkeit auf den Menschen zukommt und ihn auffordert, sich zu ändern. Es handelt sich bei ihm um eine "existentielle Kategorie" (4), und das Begegnende sagt dem Menschen nicht, wie er sein Leben ändern soll, da es "nicht um Inhalte, sondern um den Prozeß der Entscheidung als solchen, in dem der Mensch sein eigentliches Selbst verwirklicht" (5), geht. DERBOLAV dagegen inter-

(1) A. PETZELT, Grundfragen des akademischen Studium, S. 24.

(2) Vgl. H. THIELICKE, Bildung als Begegnung mit der Wahrheit, in: Universitas, 7. Jahrg., S. 563.

(3) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 52: "Nach jeder neuen Wissenseinheit, die perzipiert wird, entsteht ein neues Ich. Dieses nimmt wiederum Neues auf und gliedert sich neu, wird also wiederum anders. So wächst das Ich in seinen eigenen Akten".

(4) R. GUARDINI - O.F. BOLLNOW, Begegnung und Bildung, S. 35.

(5) O.F. BOLLNOW, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg., S. 244.

pretiert die Begegnung nicht so einseitig existentialistisch. Es geht ihm um Inhalte, denn er charakterisiert die Begegnung als "verarbeitendes Hereinnehmen des Anderen gerade als Anderes", als "Anderswerden am Anderen" und als "Selbstwerden durch das Andere" (1).

Diese Überlegungen über das Wesen der geistigen Bildung im Zusammenhang mit der Selbstbetrachtung sind für die wissenschaftliche Bildung von besonderer Bedeutung. Durch das intensive Spezialstudium kann die Bildung insofern gefährdet werden, als die Begrenztheit der fachlichen Fragestellung übersehen und nicht berücksichtigt wird, daß die Wissenschaften "in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen, sich innerlichst verwandt sind und somit nicht nur Vergleich und gegenseitige Anpassung zulassen, sondern geradezu fordern" (2). Auf dem Hintergrunde dieser Gefahr muß das studium generale gesehen werden. Es kann sich bei dieser Forderung nicht darum handeln, neue Wissensgebiete zusätzlich kennenzulernen, um gleichsam von allem etwas zu verstehen. Das studium generale bedeutet mehr als das, was gewöhnlich mit dem Worte 'Allgemeinbildung' umschrieben wird. Es meint eine "besondere Geisteshaltung, die den Teil nur im Ganzen zu sehen sich bemüht und um den tragenden Sinn-Maßstab für das Ganze ständig ringt" (3). Darum muß jegliches Studium, ganz gleich an welcher Stelle es ansetzt, im Geiste des studium generale betrieben werden. Weil jedes Wissensgebiet Teil eines geistigen Kosmos ist und im Zusammenhang mit allen Wissenszweigen steht, kann es nur recht erfaßt werden, wenn man es in diese höhere Ordnung einzuordnen weiß. Nur dann wird das Fachstudium zu einer echten Bildung führen, wenn das Fach nicht als der alleinige und entscheidende Wissensbereich gewertet, sondern in seiner begrenzten und auf alle anderen Wissenschaften verweisenden Fragestellung gesehen wird. "Studium generale ist das Problem der Pädagogik überhaupt. Nach ihm ist zu lernen, jedes Einzelproblem, jede Wissenschaft als Ganzes einer höheren Einheit zuzuordnen, so daß der Lernende diese Zuordnung fragen lernt und daraufhin seine eigene Zuordnung zum scibile, d. h. seinen Standort zu vollziehen in der Lage ist" (4).

-
- (1) J. DERBOLAV, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg., S. 80.
 - (2) J.H. NEWMAN, Kirche und Wissenschaft (Idea of a University). Deutsche Übersetzung aus dem Englischen von Dr. Else Gutermuth, S. 115.
 - (3) R. SCHWARTZ, Wissenschaft und Bildung, S. 204.
 - (4) A. PETZELT, Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften, S. 11.

Die bisher dargelegten Gedanken über den Zusammenhang von Standort - Selbstbetrachtung - Bildung bedürfen noch einer Vertiefung. Das Erkenntnisbemühen des Menschen zielt nämlich nicht nur darauf ab zu erfahren, wie sich "die Wahrheit der Dinge" (PIEPER) verhält. Die Frage nach der Wahrheit erhält vielmehr ihren Impuls aus dem Verlangen des Menschen, den Sinn seiner Existenz zu begreifen. Die Eigenart des menschlichen Existierens macht es erforderlich, daß der Mensch aus Anlaß der erkannten Wahrheit nach sich selbst, nach seinem seinshaften Standort in der Gesamtwirklichkeit fragen muß. Die Frage nach der Gegenstandswahrheit schließt die Selbstsinnfrage ein. (1) Wenn auch der Mensch im Erkenntnisakt von sich selbst abzusehen und sich fragend an das Sein zu wenden hat (2), so ist dieser Akt mit einer auf das Erkenntnissubjekt bezogenen Frage verbunden. Durch die Erfassung des Ansichseins des Gegenstandes soll der Mensch zu einem tieferen Verständnis seiner Existenz und damit seines Standortes in der Welt, der ihm als leiblich-seelisch-geistiges Wesen von Gott bestimmt ist, kommen (3). Erst durch die Rückbeziehung auf die menschliche Existenz erhält die "sachliche Gegenstandserkenntnis .. ihre 'kategoriale' Bildungsperspektive, indem Gegenstandserkenntnis zugleich strukturelle Selbsterkenntnis und Selbstbemeisterung zu bewirken vermag" (4). Die Selbstvergessenheit hat darum eine Grenze. Der Mensch hat sich nicht nur fragend der Wirklichkeit zuzuwenden, sondern in der Weise an sich selbst zu denken, daß er sich um die Antwort auf die Frage nach dem Sinn seiner Existenz bemüht. "Wenn man also die Frage nach der Wahrheit als die Frage nach dem Horizont und nach dem Sinn der Phänomene begreifen muß, wird deutlich, daß diese Wahrheitsfrage immer die Sinnorientierung des Menschen selbst berührt, daß also die Wahrheit nie etwas objektiv Distanziertes ist, sondern daß sie ein Angriff auf und ein Anspruch an das menschliche Dasein selbst ist, daß sie uns Entscheidungen abfordert. .. Die so verstandene Wahrheit ist nie bloß etwas, das wir erfragen, sondern sie ist etwas, das uns fragt"(5).

(1) Vgl. zur Selbstsinnfrage die Ausführungen von P. WUST, Der Mensch und die Philosophie, S. 31 ff.

(2) HENGSTENBERG definiert die Sachlichkeit als "Hinwendung aus dem eigenen Fürsichsein zum Ansichsein des Objektes". Philosophische Anthropologie, S. 42.

(3) Damit soll keineswegs übersehen werden, daß es innerhalb der Wissenschaften Rangunterschiede bezüglich ihrer Bedeutung für die Sinnerhellung der menschlichen Existenz gibt.

(4) R. SCHWARTZ, Wissenschaft und Bildung, S. 68.

(5) H. THIELECKE, Bildung als Begegnung mit der Wahrheit, a.a.O., S.561.

Die Frage nach sich selbst aus Anlaß der erkannten Wahrheit ist ein entscheidendes Anliegen KIERKEGAARDS. Der erkennende Geist ist für ihn immer ein existierender Mensch, dem sich die Selbstsinnfrage unausweichlich stellt. Die Begriffe 'Objektivität' und 'Subjektivität' erhalten bei ihm eine spezifische Bedeutung (1). Der Mensch darf in der Erkenntnis nicht von sich selbst absehen, er muß 'subjektiv' sein in dem Sinne, daß die Wahrheit für ihn niemals bloß 'objektiv', d.h. für sein Existieren gleichgültig und unverbindlich sein darf.

Richtet sich KIERKEGAARD in seinem existentiellen Denkansatz gegen den Idealismus, der die Personalität des Menschen nicht zu ihrem Recht kommen ließ, so liegt nach DERBOLAV auch dem Wissenschaftspositivismus die Ausklammerung des Menschen zugrunde. DERBOLAV spricht von der "positivistischen Askese" der modernen Wissenschaft, die bestrebt sei, "das Menschliche aus diesem Verhältnis herauszunehmen oder, schärfer formuliert: den Menschen überhaupt fiktiv aus der Welt herauszudenken und diese gleichsam als 'Sache' für sich selber sprechen zu lassen" (2).

In diesem Zusammenhang sei ein Gedanke von Hans FREYER erwähnt, der darauf aufmerksam macht, daß der Mensch, der sich selbst nicht mehr in den Zusammenhang des Seins einzuordnen vermag, weil ihm das Bild des Ganzen verlorengegangen ist, einem Ersatz, nämlich einer Ideologie, leicht anheimfällt (3). Da der Mensch ein weltoffenes Wesen ist, erzeugt ein Leben, das ihn auf die Verrichtung formaler Funktionen festlegt und dadurch sein Menschsein reduziert, in ihm eine Leere, in die die Ideologie einströmt. Weil diese Ideologie eine existentielle Leere ausfüllen muß, hat sie bestimmte Anforderungen zu erfüllen: "Dieses Bild muß so universal sein wie nur möglich: eine ganze Deutung der Welt samt der Weltgeschichte, eine ganze Metaphysik, Theologie und Anthropologie,

-
- (1) KIERKEGAARD unterscheidet die objektive Reflexion von der subjektiven Reflexion und schreibt: "Für die objektive Reflexion wird die Wahrheit ein Objektives, ein Gegenstand, und es kommt darauf an, vom Subjekt abzusehen; für die subjektive Reflexion wird die Wahrheit die Aneignung, die Innerlichkeit, die Subjektivität, und es kommt eben darauf an, sich existierend in die Subjektivität zu vertiefen". S. KIERKEGAARD, Philosophisch-Theologische Schriften, herausgegeben von H. DIEHM und W. REST, S. 331.
 - (2) J. DERBOLAV, Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums, S. 39.
 - (3) H. FREYER, Die Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, S. 177 ff.

eine Auskunft über alles, was der Mensch nur fragen kann" (1). Dieser zweifellos großen Gefahr kann man nicht zuletzt dadurch wirksam begegnen, daß man dem Menschen hilft, sich seines Standortes in der Ordnung des Seins bewußt zu werden, und daß man ihn anleitet, sich auf sich selbst zu besinnen, damit er der Ideologie standzuhalten vermag.

Wenn die Begegnung mit der Wahrheit den Menschen zu einem tieferen Selbstverständnis führen soll, dann zeigt sich hier ein neuer Aspekt des Bildungsproblems. Weil die Erkenntnis der Wahrheit nur "im Richtwinkel auf die Sinnerhellung der menschlichen Existenz eine letzte Gültigkeit" hat und dazu dienen soll, daß der Mensch "sich des eigenen Standortes in der Welt sinnvoll zu versichern" (2) vermag, haben wir ein weiteres Kriterium der Bildung in der Frage zu sehen, inwieweit der Mensch imstande ist, seine Stellung in der Ordnung des Seins richtig zu erfassen, d.h. - wenn wir diesen Gedanken unter Berücksichtigung der allgemeinen Fassung des Bildungsbegriffes formulieren - in welchem Maße er den Anruf Gottes an ihn zu verstehen und richtig zu deuten vermag. Das Wissen um das Sein und Sollen des Menschen und die Erkenntnis des der Person von Gott bestimmten Standortes ermöglichen eine gültige Urteilsbildung, weil der Mensch alle Bereiche von der Sinn-Mitte des Seins zu beurteilen vermag. Je besser die Person die tieferen Sinnzusammenhänge versteht, desto mehr ist sie auch befähigt, gültig zu urteilen, weil sie sich selbst und die Dinge im Sinnzusammenhange des Seins und damit von dem Orte aus sieht, von dem alles gesehen werden soll. Diese Befähigung nennen wir Weisheit, von der Thomas von AQUIN sagt: "Ad sapientiam pertinet considerare causam altissimam, per quam certissime de aliis iudicatur, et secundum quam omnia ordinari oportet" (3). Die Weisheit in ihrer Vollendung verleiht dem Menschen eine Sicht der Dinge von höchster Wärme und läßt ihn die Beziehung des verum zur veritas erkennen.

Aber die Weisheit ist "in erster Linie ein Ideal der Lebensvollendung und erst in zweiter Linie ein Ideal der spezifischen Wissensvollendung" (4). Weisheit ist ein "existentielles Wissen", das "aus der substantialen Tiefe der Person hervorgeht" und auch wieder in diese Tiefe zurückwirkt, so daß nur der als weise bezeichnet werden kann, der "in seiner

(1) H. FREYER, Die Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, S. 124.

(2) R. SCHWARTZ, Wissenschaft und Bildung, S. 204 f.

(3) S. Th. II-II. 45.1.

(4) P. WUST, Ungewißheit und Wagnis, S. 295.

Totalität" (1) gebildet ist. Weise ist der Mensch, der die Wahrheit seines Seins in der Verwirklichung des Guten sichtbar werden läßt. Weisheit ist die hochwertige Einheit von Wissen und Haltung.

Damit berühren wir die sittliche Komponente des Bildungsbegriffes, wobei zugleich die unauflösliche Verbundenheit des geistigen (Wissen) und des sittlichen (Haltung) Aspektes der Bildung nochmals deutlich wird. Wir begegnen hier der zweiten Fragestellung, die es zu bedenken gilt, wenn wir die Bedeutung der Selbstbetrachtung für die Bildung erkennen wollen. Sie betrifft das Verhältnis 'Selbstbetrachtung - Haltung' und ist auf die sittliche Ordnung der Akte gerichtet. Der Mensch ist als Person Herr seiner Akte. Das Aktgefüge untersteht seiner Verfügungsgewalt. Da jedoch die Person sich dem Anspruch des Guten zu unterwerfen hat, unterliegt die Herrschaft des Menschen der sittlichen Wertung. Der Mensch muß sich darum prüfen, ob seine Akte der sittlichen Wertordnung entsprechend geordnet sind.

Die Frage nach der gültigen Ordnung des sittlichen Verhaltens schließt sowohl das Suchen des sittlichen Maßstabes als auch die Wertung des erreichten Standortes ein.

Die sittlichen Werte stellen eine Ordnung dar, die im Sein fundiert ist (2). Es liegt darum eine Verfehlung gegen die sittliche Ordnung vor, wenn der Mensch in seinem Handeln die Werthierarchie nicht beachtet und niedere Werte höheren Werten vorzieht. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn der Mensch seine materielle Sicherheit um den Preis der Wahrhaftigkeit zu erkaufen sucht. Sein Verhalten ist sittlich unwertig, weil für ihn die materielle Sicherung des Lebens einen größeren Wert darstellt als die Tugend der Wahrhaftigkeit. Er verhält sich nicht seinsgemäß, da er die Zweckstufenordnung der Intention nach umkehrt und sich gegen den Zielsinn des Seins wendet (3).

Daraus ergibt sich der erste Gesichtspunkt, der bei der Behandlung des Verhältnisses 'Selbstbetrachtung - Haltung' zu berücksichtigen ist. Der Mensch muß sich Klarheit darüber verschaffen, ob seine subjektive Wertskala der objektiven Wertordnung entspricht oder ob er einem Wert den

(1) P. WUST, Ungewißheit und Wagnis, S. 297.

(2) Vgl. dazu die Ausführungen von Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 81 ff.

(3) H. E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 33.

Vorzug gegeben hat, der den ihm verliehenen Anspruch nicht zu rechtfertigen vermag, so daß höhere Werte in den Hintergrund gedrängt wurden. Diese Erkenntnis wird dem Menschen nicht in einem einmaligen Akt zuteil, sondern setzt das dauernde Bemühen um eine immer tiefere sittliche Werterfassung voraus. Dieser Prozeß des Maßsuchens ist nicht rein intellektueller Natur, da die sittliche Werterkenntnis vor allem emotional bedingt ist. Voraussetzung für die Erfassung des verpflichtenden Charakters der sittlichen Werte ist, daß der Mensch "aus dem Personenkern heraus das Sittlich-Gute liebt" (1), so daß die Höhe der sittlichen Wertnehmung (MÜNCKER) von der personalen Aufgeschlossenheit für das Gute abhängt.

Weil der Mensch nur unvollkommen das Maß des Sittlichen kennt und deshalb nach dem Seinsollenden fragen muß, bedürfen auch die konkreten sittlichen Grundsätze, von denen der Mensch sich in seinem Handeln leiten läßt, der Überprüfung - so sehr sie auch als Ordnungsprinzipien des Sittlichen dem Wechsel der Tagesmeinung entrückt sein müssen. Werden Grundsätze fraglos, dann tritt eine Erstarrung des menschlichen Verhaltens ein. Der Mensch setzt sich absolut und ist nicht mehr gewillt, seine Grundsätze zu korrigieren. Die Grundsatztreue verliert aber unter Umständen ihren Wert, wenn die Frage nach ihrer sittlichen Valenz vernachlässigt oder überhaupt nicht mehr gestellt wird.

Ändert der Mensch auf Grund einer tieferen Erfassung seiner Verantwortlichkeit seine sittlichen Maßstäbe, dann verstößt er nicht gegen die Forderung nach Beständigkeit der sittlichen Überzeugung, da die Selbsttreue ihren tragenden Grund in der personalen Verantwortung gegenüber dem Guten hat. Wird dem Menschen diese Verpflichtung in neuer Weise einsichtig, dann ist die Änderung seiner Wertskala nicht nur gerechtfertigt, sondern gefordert. In einem solchen Falle ändert der Mensch seine sittliche Einstellung, weil er zu einer vertieften Sicht der objektiven Wertordnung gekommen ist und sich noch mehr als bisher an das Gute binnen will. Führt dieser Wechsel zu einer radikalen Veränderung der menschlichen Position, dann ereignet sich das, was im religiösen Bereich als Bekehrung bezeichnet wird.

Die Frage nach dem Maßstab des sittlichen Verhaltens macht den Menschen auch fähig, den Anruf Gottes in der konkreten Situation zu vernehmen und bewahrt ihn davor, das Gesetz als den Inbegriff des Guten zu

(1) Th. MÜNCKER, Die psychologischen Grundlagen der katholischen Sittenlehre, S. 31.

betrachten und so einer formalen Gesetzesmoral zu verfallen (1). Das Gesetz ist nur eine "verwehrende Grenze" und ein "verweisender Anruf". Es will das Gute vor dem zerstörerischen Zugriff des Menschen schützen, zugleich aber auch den Menschen aufrufen, nach dem Guten zu fragen, das gerade er verwirklichen soll. "Sein Segen ist, dem Guten zu dienen, seine Gefahr, es zu begrenzen und pharisäisch mißzuverstehen" (2). Das Gesetz würde der sittlichen Entfaltung des Menschen im Wege stehen, wenn es als Fixierung des Guten betrachtet würde. Darum muß der Mensch nicht nur das Gesetz, sondern auch die Situation im Auge behalten und sich fragen, unter welchem Maße er steht und wie für ihn die individuelle Verwirklichung des Guten aussieht.

Betrifft die erste Frage die kritische Wertung des Maßes der sittlichen Selbstprüfung, so wendet sich die zweite Frage der Wertung des erreichten Standortes zu. Mag der Mensch auch um das Gute wissen, so ist damit noch keineswegs gesichert, daß er im konkreten Fall sich stets zu seinen sittlichen Überzeugungen bekennt und seinen sittlichen Maßstäben treu bleibt (3). Es können hier alle Wertigkeiten auftreten - anfangen von sittlicher Variabilität im Sinne von Sprunghaftigkeit und Unzuverlässigkeit bis zu einer unerschütterlichen Bindung an die verpflichtende Wertordnung, die den Menschen in allem Wechsel der Situationen einen eindeutigen Standort bewahren läßt. Diese Eindeutigkeit im Sittlichen muß aus der Selbstkonstanz des personalen Seins gefordert werden. Das "Gleichbleiben mit sich selbst ist eigenste Seinsweise geistigen Personseins; es ist Sein und Sollen der Person in einem" (4).

(1) Vgl. zum Verhältnis von Wesens- und Situationsethik Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/1, S. 237-257. M. BUBER hebt in seiner Abhandlung "Die Frage an den Einzelnen" den Anrufcharakter des Sittlichen besonders hervor: "Auf eins nur kommt es an: daß ich mein Ohr für die Situation, wie sie sich mir dartut, als für die Erscheinung des Wortes an mich öffne bis auf den Grund, wo das Hören ins Sein fließt, und vernehme, was zu vernehmen ist, und auf das Vernommene antworte". Dialogisches Leben, S. 233.

(2) G. SIEWERTH, Wagnis und Bewährung, S. 209.

(3) J.M. SAILER, Über Erziehung für Erzieher, S. 195.

(4) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/1, S. 345.

Die gültige Ordnung des sittlichen Verhaltens ist ständig gefährdet und bedarf der besonderen menschlichen Sorgfalt. Das alltägliche Leben erfordert vom Menschen eine Fülle sittlicher Stellungnahmen. Er ist eingespannt in eine Vielzahl von Anforderungen, die sich aus der mitmenschlichen Begegnung und aus der Verwaltung der sachlichen Ordnungen ergeben. Die Situationen wechseln, die Aufgaben nehmen neue Gestalt an, die Begegnungen haben unterschiedlichen Charakter. Unter immer neuen Bedingungen und in ständig sich wandelnden Verhältnissen hat der Mensch sein Leben zu vollziehen. Daraus ergeben sich Gefahren für das sittliche Leben des Menschen. Der Mensch steht in der Versuchung, sein sittliches Urteil der jeweiligen Situation entsprechend zu wandeln und sich widersprüchlich zu verhalten. Er kann leicht wankelmütig werden und zu Konzessionen bereit sein, indem er sich nicht zu seinen sittlichen Überzeugungen bekennt und sie vor allem dann verleugnet, wenn sich der Verwirklichung des Guten Schwierigkeiten entgegensetzen, die nur der Tapfere zu überwinden vermag. Versprechungen, die gemacht worden sind, geraten in Vergessenheit oder werden bewußt nicht gehalten. Er verschreibt sich dem Augenblick, gibt seine sittlichen Bindungen preis und paßt sich bedenkenlos vollkommen der Situation an (1).

Infolge des Wechsels seiner sittlichen Auffassungen und der Widersprüchlichkeit seines Verhaltens verliert der Mensch seine Mitte, sein Leben bricht auseinander und entbehrt der Grundsatztreue und Geschlossenheit. Er hat keinen eindeutigen Standort, der ihm sittliche Festigkeit und inneren Halt bei der Bewältigung des Zeitlichen verleiht.

(1) Vgl. die Schilderung von Max PICARD, Hitler in uns selbst, S. 32:

"Wenn er Briefmarken verkauft oder Zigarren, so ist nichts anderes in ihm als diese Handlung, aber nicht nur dies: es ist sogar so, als ob er vorher nie anderes getan hätte, er besteht in diesem Augenblick ganz und gar daraus, daß er Briefmarken oder Zigarren verkauft, und genau so ist es, wenn er mordet: nur das Morden ist in diesem Augenblick in ihm ... Mit keinem Ergebnis, das vorherging, hängt das, was er im Augenblick tut, zusammen, durch nichts ist er also gehemmt, und darum kann er ohne Hemmung morden. Und wie er nicht mehr weiß, was vorherging, so weiß er auch nicht mehr, daß noch etwas anderes kommen könnte, er erwartet nichts mehr, und darum mordet er immer weiter. Dieser Mensch ist von nichts anderem bestimmt als von dem, was er im Augenblick tut, ja er entsteht erst durch den Augenblick".

Vor dieser Gefahr der Diskontinuität kann der Mensch sich nur bewahren, wenn er sich gegenüber seinem sittlichen Leben nicht gleichgültig verhält, sondern es einer kontinuierlichen Prüfung unterzieht. Er wird nur dann den Situationen nicht ausgeliefert sein und zeithaften Wertungen unterliegen, wenn er sich aus der Geschäftigkeit der täglichen Beanspruchungen zurückholt, sich besinnt, seine Handlungen überschaut und nach der sittlichen Wertigkeit seines Standortes fragt. Er muß sich Rechenschaft darüber geben, ob er bei aller Mannigfaltigkeit der täglichen Ansprüche, die eine sittliche Antwort verlangten, der überzeitlichen Wertordnung und damit seinem eigenen Wesen treu geblieben ist und wie er die Forderungen des Guten im Zeitlichen verwirklicht hat. Er hat zu untersuchen, wo sein Verhalten widersprüchlich und inkonsequent gewesen ist und wo er es im Verhältnis zum menschlichen und göttlichen Du an Treue hat fehlen lassen.

Die aufrichtige Überprüfung des sittlichen Verhaltens verleiht dem menschlichen Leben das Gepräge der Einheit und Beständigkeit. Die Selbstbetrachtung darf sich aber nicht nur auf die Vergangenheit erstrecken, sondern muß auch das zukünftige Leben einschließen. Dies geschieht dann, wenn der Mensch mit sich zu Rate geht und seine grundsätzliche Einstellung überlegt, die ihm Richtschnur für sein praktisches Verhalten in kommenden Situationen sein soll. Die Blickrichtung in die Zukunft läßt aus den Grundsätzen Vorsätze werden, die das zukünftige Leben überschaubar machen und ordnen sollen.

Die Sorge um die sittliche Hochwertigkeit des Standortes bewirkt im Menschen eine Geneigtheit zum Guten, die ihn leicht und mit großer Fertigkeit und Freude sittliche Werte verwirklichen läßt. Wir nennen diese Fähigkeit 'Tugend'. "Tugend ist immer sittlich konstante Haltung, bleibende Grundrichtung persönlichen Verhaltens zum Guten auf irgendeinem Gebiete des sittlichen Lebens" (1). Je mehr dem Menschen die Erfüllung des Guten zur zweiten Natur geworden ist, desto höher dürfen wir seine sittliche Bildung werten. Indem sich die Person um die sittliche Festigung ihres Standortes bemüht, gestaltet sie sich als sittliche Persönlichkeit und verwirklicht sich als *imago Dei*.

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis 'Selbstbetrachtung - Haltung' sei noch ein Problem von besonderer Art erwähnt. Es handelt

(1) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 109.

sich um die Echtheit und Unechtheit des menschlichen Lebens, um das Verhältnis des inneren Persönlichkeitsgehaltes zur äußeren Darstellung (1). Das Problem kann sittlicher, aber auch psychologischer Natur sein. Erstes ist dann der Fall, wenn der Mensch sich bewußt verstellt und sich anders gibt, als er in Wirklichkeit ist. Da Echtheit aber nicht grundsätzlich mit Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit gegenüber sich selbst gleichzusetzen und Unechtheit nicht in jedem Fall mit Unwahrhaftigkeit und Verleugnung seines Selbst identisch ist, hat das Problem auch eine psychologische Seite, auf die wir uns hier beschränken wollen.

Die gemeinte Disharmonie zwischen dem Äußeren und dem Inneren des Menschen liegt dann vor, wenn das Äußere einen Anspruch erhebt, der von der Innerlichkeit nicht gefüllt werden kann. Wesen und Erscheinungsbild fallen auseinander, so daß der Mensch sich mit sich selbst entzweit und sein Sich-Geben nicht mehr das wahre Selbst, die Substanz seines Wesens zeigt. Demgegenüber zeichnet sich der echte Mensch dadurch aus, daß alles, was in der Physiognomie seines Sichdarlebens erscheint, in einem substantiellen Kern verhaftet ist (2). LERSCH spricht von der "existentiellen Fundierung" (3) dessen, was der Mensch sagt und tut. Es muß seine Überzeugung sein, und die Gefühlsreaktionen müssen "das Mittelpunkthafte und Tiefenhafte, die Innerlichkeit eines im Erleben schöpferischen Grundes" widerspiegeln. Im Unterschiede zum Heuchler hat der unechte Mensch guten Willen; er möchte seine Mitmenschen nicht täuschen. Er möchte traurig oder froh sein, ebenso wie er auch wünscht, seine Aussagen möchten existentiell verankert sein und den Charakter von Überzeugungen haben. Aber seine Gefühlsäußerungen und seine Stellungnahmen sind "nicht eigentlich aus dem endothymenten Grunde gelebt, gewest, sondern vom personellen Oberbau her gemacht". Er will jedoch erreichen, daß durch sein Gebaren "jene endothyment Innerlichkeit und Ergriffenheit" aufbricht (4).

Diese Gefährdung der menschlichen Person, vor der niemand sicher ist, da jeder der Versuchung erliegen kann, sich im Äußeren zu übernehmen, macht es erforderlich, daß der Mensch seine Gefühlsäußerungen und seine Urteile darauf hin prüft, ob sie wirklich in seinem Inneren verwurzelt,

(1) Vgl. zu den folgenden Ausführungen Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 502-528.

(2) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 518.

(3) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 512.

(4) Ph. LERSCH, a. a. O., S. 506.

also ursprünglich und somit persönlicher Besitz sind. Er muß sich fragen, welche geistigen Stellungnahmen und Emotionen er zu füllen vermag und wo für ihn das bloße 'Gerede' und 'Getue' beginnt - mag es sich auch um an sich wahre Aussagen und wertvolle Gefühle handeln, deren er sich jedoch enthalten sollte, weil sie nicht in der Tiefe seiner Existenz verankert sind. Solche Einsichten brauchen keineswegs zur Resignation zu führen, sondern sollen für den Menschen Anlaß sein, sich um eine tiefere Fundierung seines Lebens zu bemühen, sich jedoch ebenso der Grenzen seiner Persönlichkeitsfülle bewußt zu sein.

Eine besondere Form der Unechtheit hat C.G. JUNG beschrieben (1). Das Wort 'Persona', das er in diesem Zusammenhang verwendet, hat für ihn nicht den Bedeutungsgehalt, den die Philosophie mit dem Begriff 'Person' verbindet. JUNG geht auf die Urbedeutung des Wortes 'Person' (= personare, durchtönen) zurück. Er drückt im Bilde der Maske den Zwiespalt aus zwischen dem inneren Wesen des Menschen und seiner äußeren Erscheinung. Diese Disharmonie, die von besonderer Art ist, ist oft dem Menschen gar nicht bewußt und auch keineswegs immer intendiert. Sie kann etwa daher rühren, daß der Mensch die Lebensgewohnheiten seines beruflichen Lebens sich zur zweiten Natur gemacht hat. Er identifiziert sich so sehr mit ihnen, daß sie seine ganze Lebens- und Umgangsart prägen und ihn immer in dieser 'Rolle' erscheinen lassen. So kann ein Lehrer, der es vorwiegend mit Schülern zu tun hat, durch seinen Beruf in seinem Wesen so einseitig werden, daß er auch im Umgang mit Erwachsenen die gleiche Verhaltensweise an den Tag legt. Diese Gefahr tritt in all den Berufen sehr leicht auf, die den Menschen ganzheitlich beanspruchen. Der Mensch muß jedoch der Personabildung entgegenwirken, wenn die ihm gemäße personale Haltung nicht verlorengehen soll. Das bedeutet im Zusammenhang mit dem erwähnten Beispiel, daß der Lehrer sich zu fragen hat, inwieweit er seine Stellung, die er gegenüber dem Schüler einnimmt, in anderen mitmenschlichen Begegnungen beibehält (2).

Diesen Formen der Unechtheit kann der Mensch durch die Selbstprüfung wirksam begegnen. Dadurch sorgt er dafür, daß er sein Leben lebt und

(1) C.G. JUNG, Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten, S. 64.

(2) Vgl. dazu die Ausführungen über die Bedeutung der Gedanken JUNGs für die Pädagogik und die Seelsorge von J. GOLDBRUNNER, Personale Seelsorge, S. 39 ff.

sein Erscheinungsbild von allem frei hält, was nicht der Ausdruck seines Wesens ist oder was die Fülle seines Menschentums auf eine Rolle reduziert.

Die Gedanken über die Bedeutung der Selbstbetrachtung für die menschliche Haltung sollen zum Schluß durch eine kurze Behandlung des Problems der Charakterbildung zusammengefaßt werden. Dazu ist es erforderlich, daß der Charakterbegriff, der einer unterschiedlichen Interpretation unterliegt, wenigstens insoweit geklärt wird, daß die besondere Fragestellung, unter der die Psychologie und die Pädagogik den Charakter sehen, deutlich wird.

In der Psychologie wird der Charakterbegriff in seelenkundlicher Bedeutung verwendet (1). Er dient zur Bezeichnung der individuellen Eigenart des Menschen, die sich in der ganzen Art zeigt, wie er sich mit der Welt auseinandersetzt. So hat jeder Mensch ein bestimmtes individuelles Gepräge, das ihn kennzeichnet und ihn vom Mitmenschen unterscheidet. Der seelenkundliche Charakterbegriff ist wertneutral. Die Psychologie sieht es nicht als ihre Aufgabe an, die charakterliche Eigenart eines Menschen zu werten. Die Psychologie "verzichtet darauf, das Gefundene mit den Normen des objektiven Geistes unmittelbar zu konfrontieren" (2). Zur persönlichen Eigenart gehören auch die Wertungen, die der Mensch auf den verschiedensten Gebieten vollzieht. REMPLEIN sieht gerade in dem, was der Mensch als wertvoll erlebt und erstrebt, das 'Charakteristische' der Person (3), so daß er den Charakterbegriff etwas enger faßt und den Charakter als die "relative Konstante des persönlichen Wertstrebens, -fühlens und -wollens" definiert (4). Gemeinsam ist jedoch diesen verschiedenen Deutungen des psychologischen Charakterbegriffes, daß kein moralisches Werturteil über den menschlichen Charakter ausgesprochen werden soll. Die Psychologie "erforscht nicht Normen und Werte als solche, sondern die sie erlebende und setzende Seele des Menschen" (5).

(1) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 40.

(2) K. WOLFF, Psychologie und Sittlichkeit, S. 64.

(3) H. REMPLEIN, Psychologie der Persönlichkeit, S. 5.

(4) H. REMPLEIN, a. a. O., S. 58. REMPLEIN betrachtet den Charakter als eigenen Funktionskreis, der zusammen mit den Bereichen Vitalität, Temperament und Begabung die Gesamtpersönlichkeit "als die relative Konstante des ganzheitlichen persönlichen Gepräges" ausmacht. A. a. O., S. 58/59. Ähnlich auch R. ALLERS. Er bezeichnet den Charakter als "das individuelle Wertvorzugsgesetz". Das Werden der sittlichen Person, S. 35. HEISS sieht im Charakter "einen innersten Kern der Persönlichkeit, ein lebendiges Zentrum, aus dem sich das Wesen eines Menschen entfaltet". R. HEISS, Die Lehre vom Charakter, S. 17.

(5) H. REMPLEIN, a. a. O., S. 12.

In der Pädagogik wird der Charakter unter einem pädagogischen Gesichtspunkte gesehen, so daß der Charakterbegriff eine Änderung erfährt. Diese neue Sicht ergibt sich daraus, daß jetzt das Verhältnis des Menschen zu seinem Charakter in den Mittelpunkt der Untersuchung rückt. Während etwa die Biologie nach der Bedeutung der Anlage für den Aufbau des menschlichen Charakters fragt und die Soziologie den Zusammenhang 'Umwelt - Charakter' untersucht, hebt die pädagogische Fragestellung an der spezifischen Seinsart des Menschen, der Kategorie des Personalen, an, ohne jedoch die beiden anderen Gesichtspunkte übersehen zu wollen (1). Die Pädagogik betont vor allem die Bedeutung der personalen Selbstgestaltungskraft für die Bildung des Charakters und fragt nach den erzieherischen Bedingungen der Charakterbildung. Als Person transzendiert der Mensch Anlage und Umwelt. Er hat zwar mit ihnen als Gegebenheiten zu rechnen, und von ihnen hängt auch weitgehend die materiale Fülle des Charakters, die "Weite des Selbst" (2) ab, aber sie sind der "Aktivität des Ich anheimgegeben" (3), so daß er sie im Akt zu ergreifen und sich selbst zu bilden vermag. Die Beschaffenheit des menschlichen Charakters ist zwar von den Anlagen als auch von der Umwelt (4) abhängig, so daß auch der Erzieher diese beiden Faktoren keineswegs übersehen darf, aber die charakterliche Eigen-

-
- (1) Vgl. zum Verhältnis Anlage-Umwelt-Selbstgestaltungskraft die dreifache Bestimmung des Menschen "als Werk der Natur", "als Werk meines Geschlechtes, als Werk der Welt" und "als Werk meiner selbst", die PESTALOZZI in seiner Abhandlung "Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" gibt. Natur-Gesellschaft-Sittlichkeit sind eng miteinander verknüpft - SPRANGER bezeichnet diese Verknüpfung als Kontinuitätsprinzip (PESTALOZZIs Denkformen, S.100) -, aber der sittlichen Kraft kommt der höchste Rang zu: "Ich erhebe mich als Werk meiner selbst durch meine sittliche Kraft zu der höchsten Würde, deren meine Natur fähig ist". J.H. PESTALOZZI, Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung. Seine Schriften in Auswahl, S. 189. Vgl. zur Entwicklung dieser anthropologischen Gedanken PESTALOZZIs E. SPRANGER, PESTALOZZIs Denkformen, S. 91-115.
- (2) Vgl. dazu die Ausführungen von H.E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 213 f.
- (3) A. PETZELT, Grundlegung der Erziehung, S. 147.
- (4) Von der Bedeutung des Mitmenschen für die Persönlichkeitsbildung des Menschen wird im zweiten Abschnitt dieser Arbeit die Rede sein.

art ist nicht durch endogene und exogene Faktoren allein bestimmt, da der Mensch über sich selbst verfügt und eine Kraft in sich hat, sich von der Welt und die Welt von sich zu sondern und so ein Werk seiner selbst zu werden (1). "Während ich das Schicksal gestalte, gestaltet die Person, die ich bin, den Charakter, den ich habe - gestaltet sich die Persönlichkeit, die ich werde" (2).

Daraus folgt, daß in der Pädagogik der Charakter einer sittlichen Wertung unterliegt und daß somit der Charakterbegriff in pädagogischer Sicht nicht wertindifferent sein kann. Die Gültigkeitsfrage kann nicht ausgeschaltet werden, weil der Mensch in der Gestaltung seines individuellen Seins sittlichen Werten zu dienen hat. Die Pädagogik hat es mit dem gültigen Vollzug der Akte zu tun, durch die der Mensch über den sittlichen Wert seines Charakters entscheidet. Die sittliche Wertung beschränkt sich jedoch keineswegs auf die Hervorhebung der zwei Grundeigenschaften: volle Verantwortung für das Handeln und damit Zuverlässigkeit des Verhaltens (3). Es handelt sich hier um formale, nicht materiale Bestimmungen. Die sittliche Wertung des Charakters kann aber nicht unter formalen Gesichtspunkten erfolgen, sondern setzt eine materiale Wertordnung als Maß des Wertens voraus. "'Sittlicher' Charakter meint die Stete der sich für das Gute entscheidenden Persönlichkeit, die den Wertvollzug des Guten vor dem Bösen sich zum eigenen Imperativ für ihr Verhalten macht" (4).

Während der Charakterbegriff der Psychologie nur für eine wertfreie Selbst- und Fremdbeobachtung Raum läßt, weil die Gültigkeitsfrage nicht gestellt wird, weist der Charakterbegriff der Pädagogik auf die Selbstbetrachtung hin, so daß die Charakterbildung der Selbstprüfung bedarf. Die Bildung des Charakters ist davon abhängig, ob der Mensch sich Rechenschaft gibt über die Gültigkeit seiner Grundsätze, die seinem Verhalten ein individuelles Gepräge geben. Zugleich muß er auch sein Verhalten im konkreten Fall überprüfen, um Gewißheit über seine Charakterfestigkeit zu erhalten. Ohne Selbstbetrachtung wird sich nicht die Konstanz des personalen Seins in einer stetigen, den menschlichen Standort bestimmenden werterfüllten charakterlichen Haltung vollenden.

(1) J. E. PESTALOZZI, a. a. O., S. 184.

(2) V. E. FRANKL, Homo patiens, S. 61. Vgl. dazu die Darstellung der Gedanken FRANKLs auf S. 36 dieser Arbeit.

(3) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 40.

(4) Th. STENBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/1, S. 295.

Die Bereitschaft, das Verhältnis von Wissen und Haltung kontinuierlich zu überprüfen, ist eine notwendige Bedingung der Bildung. Nur in dieser Haltung vermag der Mensch sich zur Persönlichkeit zu entfalten. Das Gestellsein zeichnet den Begriff 'Person' aus; das Gestellthaben entscheidet über die Wertigkeit der Persönlichkeit(1). Diese Entfaltung vollzieht sich nicht auf organische Weise, sondern der Mensch bildet sich selber zur Persönlichkeit und zwar dadurch, daß er sich bemüht, seinen ihm von Gott bestimmten Standort zu erkennen und ihm in seiner Haltung gerecht zu werden. Der Anruf Gottes aber wird dem Menschen im Gewissen kund, so daß demnach der Schwerpunkt der Bildung in der Gewissensbildung liegen muß. Wir haben darum im weiteren Verlauf der Untersuchung das Verhältnis 'Gewissen - Selbstbetrachtung' zu klären.

(1) A. PETZELT, Von der Frage, S. 89.

3. Kapitel

Gewissen und Selbstbetrachtung

Das Thema dieses Kapitels macht es erforderlich, zunächst nach dem "Ort" zu fragen, den das Gewissen im seelischen Gesamtgefüge der Person einnimmt. Nach einer philosophisch-theologischen Interpretation des Gewissenserlebnisses soll eine Analyse des Gewissensprozesses gegeben werden, die zur Behandlung des Verhältnisses Gewissen - Selbstbetrachtung¹ überleiten wird. Abschließend erfolgt eine kurze Darstellung der von D. RIESMAN und H. SCHELSKY vertretenen Deutung des Gewissens. Eine kritische Würdigung dieser Auffassung vom Gesichtspunkt eines personalistischen Verständnisses des Gewissens soll den in diesem Kapitel aufgezeigten Zusammenhang von Gewissen und Selbstbetrachtung vertiefen.

Die strukturpsychologische Analyse der menschlichen Person hat zu der Erkenntnis geführt, daß das Gewissen in engster Beziehung zum Gemüte steht. WELLEK bezeichnet die Zweieinigkeit von Gewissen und Gemüt als die Kernschicht der Person (1), und VETTER nennt das Verhältnis von Gewissen und Gemüt den "Bedingungsgrund menschlicher Personalität" (2). Dieser Zusammenhang von Gewissen und Gemüt soll darum zunächst etwas näher untersucht werden (3).

Das Gemüt ist der Träger all jener transitiven Gefühlregungen, die den Menschen in eine relativ dauernde innere Verbindung treten lassen sowohl zu Personen und Sachen seiner unmittelbaren Umgebung als auch zum

-
- (1) A. WELLEK, Die polarität im Aufbau des Charakters, S. 46. Der Ausdruck 'Kernschicht' ist nicht dem von ROTHACKER und LERSCH verwendeten Bilde der Aufschichtung entnommen, sondern der Vorstellung einer "Schichtung nach einem Kern hin - oder von einem Kern weg".

A. WELLEK, a.a.O., S. 46.

- (2) A. VETTER, Wirklichkeit und Verwirklichung der Person, in: Die personalen Grundlagen der Erziehung, herausgegeben von L. PROHASKA, S. 19.

- (3) Vgl. zu den folgenden Ausführungen vor allem A. WELLEK, Die Polarität im Aufbau des Charakters, S. 42-58 und S. 244-257, ebs.
Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 240-245.

metaphysischen und religiösen Bereich. Es ist der Wurzelgrund der menschlichen Ansprechbarkeit für Werte jeglicher Art, so daß die Wertfassung und Wertbindung der Person von der Entfaltung des Gemütes abhängig ist. "Überall da, wo wir 'an etwas hängen', wo uns etwas 'am Herzen liegt' oder 'ans Herz gewachsen' ist, handelt es sich um Erlebnisse des Gemütes" (1). WELLEK nennt das Gemüt den Ort der Bindung und Verbindung, womit er zum Ausdruck bringen will, daß im Gemüt die Rückverbundenheit des Menschen mit der Welt und dem Göttlichen verwurzelt ist (2).

Aber diesen gemüthaften Bindungen fehlt das "Bewußtsein der Verantwortlichkeit". Sie sind darum "ohne ethische Verbindlichkeit" und bedürfen einer Instanz, die "solche Bindung und Zusammenbindung 'wissend' bestätigt, wach und wachend übernimmt - oder aber verwirft" (3). Diese Instanz, die über den Wert oder Unwert der gemüthaften Regung entscheidet, ist das Gewissen. Sie gibt dem Menschen zu verstehen, welche Gefühlsregungen des Gemütes zu verantworten und welche sittlich nicht zu rechtfertigen sind.

Gewissen und Gemüt sind somit zwei Instanzen, die innig aufeinander bezogen sind. WELLEK veranschaulicht dieses Verhältnis durch zwei Kreise, die sich überschneiden, jedoch keinesfalls decken, womit er die Verbundenheit und Verschiedenartigkeit von Gewissen und Gemüt ausdrücken will. Während das Gemüt im Gefühl verankert ist und in den Vitalgrund hinabreicht, ist das Gewissen eine Instanz des Geistes und somit dem Logos zugewandt, jedoch auch dem Gemüte verhaftet. Als normative Funktion ist das Gewissen die "Einsenkung des Geistbereiches in die Mitensphäre des Gefühls", während in umgekehrter Weise das Gemüt die "Aufgipfelung des Lebensgrundes im Gefühlskern" darstellt (4).

Die Verbundenheit des Gewissens mit dem Gemüte ist für die Ansprechbarkeit des Gewissens von großer Bedeutung. "Die Regungen des Gewissens treten nur in denjenigen Menschen auf, die sich in der Tiefe des Gemütes überindividuellen Imperativen verpflichtet fühlen, also überindividuelle Bindungen erleben, vor allem Bindungen des Mitgefühls, der

(1) Ph. LERSCH, Aufbau der Person, S. 241.

(2) A. WELLEK, a.a.O., S. 247.

(3) A. WELLEK, a.a.O., S. 247. Vgl. A. PETZELT, Grundlegung der Erziehung, S. 88 ff.

(4) A. VETTER, a.a.O., S. 18.

Liebe, der Verehrung und der Achtung und solcher normativer Art in der Anerkennung allgemein sittlicher Forderungen von Recht und Unrecht, von Gut und Böse" (1). Welche Forderungen sich für die Gewissensbildung aus dem Zusammenhang von Gewissen und Gemüt ergeben, soll an einer späteren Stelle der Arbeit noch dargestellt werden.

Wenn das Gewissen nicht in einer periphären Schicht verankert ist, sondern mit dem Gemüt die Kernschicht der Person ausmacht, dann können wir jetzt schon sagen, daß die Bildung der Person zutiefst in der Bildung des Gemütes und des Gewissens besteht. Die 'Tiefe' der Persönlichkeit hängt dann entscheidend davon ab, in welchem Maße dieser 'Kern' zur Entfaltung gekommen ist und Sein und Tun des Menschen durchformt. In diesem Zusammenhang erhält auch der Begriff des Herzens als der wesenhaften Mitte der Person seine ursprüngliche und zentrale Bedeutung.

Wenn nun auch das Gewissen im Innersten der menschlichen Person seinen 'Ort' hat, so ist die Gewissensregung keineswegs eine Stellungnahme der Person. "Das Gewissen ist in mir, in meiner Tiefe, und dennoch bin ich nicht mein Gewissen" (2). Es handelt sich beim Spruch des Gewissens um einen Ruf, der nicht vom Menschen selber ausgeht, sondern der an die Person ergeht. Der Mensch spricht nicht, sondern wird angesprochen, er ruft nicht, sondern wird angerufen. Das Gewissen ist eine Instanz, die - wie das Wort 'instare' es ausdrückt - über und hinter uns steht, die uns unerbittlich verfolgt und hart bedrängt (3). Das Gewissenserlebnis ist eine "Kundwerdung", keine "Kundgabe" (4), weil die Stimme des Gewissens nicht ein Wort des Menschen verkündet, sondern ein Wort an den Menschen richtet. Das Gewissen meldet sich, wenn die Person vor einer Entscheidung zwischen dem Anspruch des Guten und dem Drängen des Bösen steht oder in dieser Wahl versagt hat. Der Gewissensspruch ist nicht das Urteil des Menschen über sich selbst, sondern ein Urteil, das über den Menschen gefällt wird.

Die Tatsache, daß das Gewissen einerseits "der Intimität des Person-seins eingesenkt" (5) ist, andererseits der Person als urteilende Instanz gegen-

(1) Ph. LERSCH, a.a.O., S. 243. Vgl. dazu A.WELLEK, a.a.O., S.249: "Gemüt trägt (oder fundiert) demnach Gewissen. Gewissen setzt Gemüt voraus. Beides jedoch nur an einem Teile".

(2) H. KUHN, Begegnung mit dem Sein, S. 12.

(3) H. KUHN, a.a.O., S. 32.

(4) H. STOKER, Das Gewissen, S. 209.

(5) H. KUHN, a.a.O., S. 12.

übersteht, ist für die rechte Erfassung der Bedeutung des Gewissens für die Entfaltung eines selbstverantwortlichen Lebens von grundlegender Bedeutung. Wie sehr Gewissen und Person zusammengehören, läßt sich daran erkennen, daß die Funktion des Gewissens nur der eigenen Person gilt. Im Gewissen werden nicht sittliche Werte oder Unwerte an sich wahrgenommen, sondern das Gewissen tritt in einem Konfliktfall in Aktion, da der Person eine sittliche Gefährdung droht. Es tut dem Menschen nicht die Werthaftigkeit der sittlichen Werte kund (1), sondern seine Reaktion ist personal ausgerichtet. Es ruft den Menschen an und bringt ihm eindringlich und unüberhörbar zum Bewußtsein, daß sein Wert als sittliche Person auf dem Spiele steht. Diesen Gedanken hat SAILER in seiner Definition des Gewissens hervorgehoben: "Gewissen ist mir das Selbstbewußtsein des Guten und des Bösen in Hinsicht auf die eigenen Handlungen der Person" (2). In den Gewissensregungen geht es "um unser geistig-personales Selbst" (3). Das Gewissen warnt den Menschen vor einem möglichen Mißbrauch seiner Freiheit, durch den er nicht nur gegen eine sittliche Wertordnung verstößt, sondern sich selbst in Gefahr bringt. Formulieren wir diesen Zusammenhang von Person und Gewissen positiv, so dürfen wir sagen, daß das Gewissen es mit dem Heil des Menschen zu tun hat. Die existentielle Unsicherheit und Bedrohtheit des Menschen, die in seinem Personsein begründet ist, ist darum nicht absolut, sondern nur relativ, weil der Mensch in seiner Persontiefe eine Instanz besitzt, die sein Leben sichern und vor dem Bösen bewahren will.

Die Personbezogenheit des Gewissens wirft auch ein Licht auf die Stellung des Menschen zum Du und Wir, die jetzt nur kurz angedeutet, später aber ausführlicher behandelt werden soll. Weil der Mensch in seinem persönlichen Gewissen das Maß der sittlichen Wertung seines Tuns findet, ist es "auf sein Gewissen gestellt" (4). Für ihn ist das Urteil des Gewissens bindend, so daß er die Stimme des Gewissens niemals überhören und die sittliche Stellungnahme des Mitmenschen oder die moralischen Normen der Gesellschaft zum letzten Maßstab seiner persönlichen Entscheidungen machen darf. Das Gewissen bringt dem Menschen zum Bewußtsein, daß er sein

(1) Über das Verhältnis von sittlicher Wertwahrnehmung und Gewissenserlebnis vgl. Th. MÜNCKER, Die psychologischen Grundlagen der katholischen Sittenlehre, S. 27-38.

(2) J. M. SAILER, Handbuch der christlichen Moral, S. 18.

(3) LERSCH bringt die Regungen des Gewissens mit der Thematik des Eigenwertstrebens in Zusammenhang. A.a.O., S. 140 ff. und S. 244.

(4) A. DELP, Der Mensch vor sich selbst, S. 58.

Leben in unvertretbarer Weise besitzt und in eigener Verantwortung zu führen hat.

Das Gewissenserlebnis ist aber nicht nur personal bezogen, sondern auch personal verankert, so daß es den Menschen in einen Dialog rufen will. Eine genauere Betrachtung der Gewissensregungen, die von zwei verschiedenen Ansatzpunkten aus erfolgen soll, vermag den transzendent-personalen Ursprung des Gewissenserlebnisses sichtbar zu machen.

Den ersten Weg hat J.H. NEWMAN beschritten. Er weist auf den autoritativen Charakter des richterlichen Gewissensspruches und auf die Eigenart der Gefühle hin, die mit dem Gewissenserlebnis verbunden sind. Das "seltsam und beängstigend Gebieterische" der Befehle könne nicht aus dem Gewissen selber stammen (1). Die Stimme sei "herrisch und nötigend, wie kein anderer Befehl im ganzen Bereich unserer Erfahrung". Die Gefühle seien derart, "daß sie als erregende Ursache ein intelligentes Wesen erfordern". Vor einem Hund würde der Mensch keine Scham empfinden, und er würde auch keine Gewissensbisse verspüren, wenn er sich gegen ein bloß menschliches Gesetz vergangen habe. Das Gewissen jedoch erzeuge in uns sowohl peinliche Gemütsbewegungen als auch das Gefühl der Sicherheit und eines tiefen Friedens. "Es prägt in unserem Geist das Bild eines Höchsten Herrschers, eines Richters, heilig, gerecht, mächtig, alles sehend, vergeltend" (2).

In diesen Überlegungen NEWMANs klingt der Gedanke an, daß der Mensch, weil er Person ist, nicht durch ein Gesetz, auch nicht von einer menschlichen Person, sondern nur von einem Du, das über ihm steht und dem er wesenhaft untergeordnet ist, in dieser verpflichtenden Weise angerufen zu werden vermag (3). Das Gewissenserlebnis - sei es, daß es die Tat des Menschen mißbilligt und von dem Gefühl der Scham, der Furcht und der Reue getragen ist, sei es, daß es die Entscheidungen des Menschen bestätigt und Frieden und innere Ruhe verleiht - berührt den Menschen in der Tiefe seines Selbstwertgefühls, so daß es seinen Ursprung nur in dem Urteil einer Person haben kann, der es auf Grund ihrer seinshaften Stellung zum Menschen zusteht, so definitiv und so kategorisch die Tat der Person zu werten.

(1) J.H. NEWMAN, Ausgabe der Fischer-Bücherei, herausgeg. v. W. LIPGENS, S. 61

(2) J.H. NEWMAN, a. a. O., S. 64.

(3) H. STOKER, Das Gewissen, S. 147: "Nur gegenüber einer 'Person' ist Gewissensgehorsam, Gewissensfurcht, Gewissensreue sinnvoll". Vgl. dazu die Überlegungen von Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 251 ff.

Der transzendente-personale Ursprung des Gewissenserlebnisses soll noch durch eine zweite Überlegung veranschaulicht werden, wobei als Ausgangspunkt die Erkenntnisse der Psychologie über die Gewissensbildung im frühen Kindesalter dienen sollen (1). Die Entstehung des frühkindlichen Gewissenserlebnisses vollzieht sich vor allem im Raume der Mutter - Kind Begegnung. Das Kind sucht die liebende Bejahung einer Person und möchte ihr Wohlwollen und ihre dauernde Zuneigung und Liebe erfahren. Entzieht aber die Mutter aus Anlaß einer Ungehörigkeit dem Kinde ihre Zuneigung, so wird dem Kinde durch diesen von ihm verspürten Liebesentzug bewußt, daß es nicht recht gehandelt hat. Infolge der Störung der Harmonie zwischen Mutter und Kind regt sich das kindliche Gewissen. Das Gewissenserlebnis hat somit in dem Verlangen des Kindes, von der Mutter anerkannt und geliebt zu werden, seinen nächstliegenden Ursprung. Und weil das Kind in der mütterlichen Liebe bleiben will, hört es in Konfliktsituationen auf den Ruf des Gewissens. Der Gewissensgehorsam basiert deshalb nicht auf der Einsicht in die Unerlaubtheit der Handlung, sondern erwächst aus dem Verlangen des Kindes, von einer Person bejaht zu werden.

Für J.M. HOLLENBACH wird an der Entstehung des kindlichen Gewissenserlebnisses der wesentliche Charakter des Gewissens als eines "zwischenpersonalen Zeichens" offenbar (2). Er spricht von der Urleidenschaft eines jeden Menschen, von der anderen Person angenommen und geachtet zu werden (3). Dieses Verlangen sei aber letztlich auf die Person Gottes gerichtet, dessen beständige Liebe und Bestätigung der Mensch erfahren möchte (4). Die Macht des Gewissens gründe in dieser Urleidenschaft, denn in der Gewissensregung würde die Gefährdung des harmonischen Gottesverhältnisses dem Menschen kundgetan, so daß der Gewissensgehorsam zutiefst in dem Verlangen nach der liebenden Annahme des eigenen Seins durch Gott verankert sei.

(1) Vgl. R. SCHOLL, Das Gewissen des Kindes, S. 13-28. Vgl. auch die Darlegungen von H. KUHN, der in der sozialen Dimension des Gewissensprozesses den Ansatzpunkt einer religiösen Interpretation des Gewissenserlebnisses sieht, A.a.O., S. 171 ff.

(2) J.M. HOLLENBACH, Christliche Tiefenerziehung, S. 100.

(3) J.M. HOLLENBACH, a.a.O., S. 94 ff.

(4) Einen tiefen Einblick in das den Menschen bestimmende Liebestreben gibt W. HEINEN, Fehlformen des Liebestrebens in moralpsychologischer Deutung und moraltheologischer Würdigung.

Der drängende Ruf des Gewissens erhält somit seine Kraft durch das 'Du sollst' der göttlichen Person. Das Gewissen könnte nicht "ein Machtwort sein in der Immanenz, wäre es nicht das Du-Wort der Transzenzen" (1).

Nun wird auch der metaphysisch-religiöse 'Ort' des Gewissens deutlich. Weil der Befehl, das Gute zu tun und das Böse zu unterlassen, nicht im Gewissen seinen Ursprung hat, ist das Gewissen auch nicht die Instanz, vor der der Mensch sich letztlich zu verantworten hat. Wohl hat das Gewissen eine mitwirkende Funktion - davon wird später bei der Behandlung der Gewissensbildung noch zu sprechen sein -, aber es ist "nicht die mir partnerisch gegenüberstehende, mich aus den realen Situationen des Lebens anredende und Antwort heischende personale Instanz, auf die als auf die letzte verpflichtende hin ich die Antwort zu geben habe" (2). Die Funktion des Gewissens besteht vielmehr darin, den Anruf Gottes zu vernehmen, so daß wir das Gewissen als "die existentielle 'Empfangsstelle' des vom personalen Urbild an sein personales Abbild ergehenden 'Wortes'" (3) bezeichnen können.

Was vorhin über die Bedeutung des Gewissens für die Verwirklichung des menschlichen Personseins gesagt worden ist, findet jetzt eine vertiefte Begründung. Dem Menschen kommt Fürsichsein und Eigenverantwortlichkeit zu, weil er in einem einzigartigen, nämlich personalen Verhältnis zu Gott steht, der in seinem Gewissen zu Worte kommt und ihn zur Antwort aufruft. Das den Menschen auszeichnende Selbstsein ist im personalen Gewissensanruf Gottes konstituiert. Der Mensch steht wesentlich in diesem dialogischen Verhältnis von Anruf und Antwort (4). Er befindet sich immer in der Partnerschaft Gottes, worauf auch das Wort 'conscientia - Mit-Wissen' hinweist. Bei allem, was der Mensch tut, mag es auch noch

(1) V.E. FRANKL, Der unbewußte Gott, S. 85.

(2) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 56.

(3) F. STIPPEL, Die Zerstörung der Person, S. 221.

(4) J.H. NEWMAN, a.a.O., S. 61: "Er mag sie (sc. die Stimme des Gewissens. D.Verf.) in besonderen Fällen und nach bestimmter Richtung hin zum Schweigen bringen, er mag ihre Äußerungen verdrehen, aber er kann sich nicht frei von ihr machen, oder es ist abnorm, wenn er es kann. Er kann ihr ungehorsam sein, er mag sich weigern, von ihr Gebrauch zu machen; aber sie bleibt".

so sehr in der dem Mitmenschen verborgenen Innerlichkeit seinen Ursprung und seine Existenz haben, ist Gott als Zeuge anwesend. In dem warnenden und anklagenden, aber auch im lobenden und bestätigenden Gewissensspruch kündigt sich die Mitwisserschaft Gottes an. "Syneidesis, Conscientia, Gewissen bedeutet, daß im Innersten der Menschenseele sich das Gottesverhältnis der personalen Partnerschaft vollzieht als ein Miteinander-wissen des Guten und des Bösen" (1). So erfährt der Mensch auch dann und gerade dann seine dialogische Existenzweise, wenn er sich in der Innerlichkeit seines Herzens dem Bösen verschreibt. In der mitmenschlichen Beziehung gibt es eine Mitwisserschaft, die auch um das letzte Geheimnis der Person weiß, nicht. Vor Gott aber gibt es kein intimum der Person, weil die Zeugenschaft Gottes für das menschliche Personsein konstitutiv ist.

Nach der Deutung des Gewissenserlebnisses haben wir uns dem Verlauf des Gewissensprozesses zuzuwenden und seinen dialogischen Charakter darzustellen, wobei wir uns auf das anklagende Gewissen, das sich nach vollbrachter Tat meldet, beschränken wollen (2).

Die Auseinandersetzung mit dem Gewissensspruch beginnt zunächst damit, daß der Mensch, der etwas getan hat, was er nicht hätte tun sollen, durch das mahnende Gewissen als der Täter dieser bösen Tat bezichtigt wird. Hier verhält sich der Mensch passiv. Er hat diesen Urteilsspruch nicht gesucht, sondern sein Gewissen meldet sich spontan und klagt ihn an. Diesem Urteil gegenüber muß er jetzt Stellung beziehen. Die Antwort kann so aussehen, daß der Mensch sich selbst verteidigt, das Urteil nicht annimmt, sondern auf seinem Urteil beharrt, das er höher stellt als das Urteil des Gewissens. Auf diese Weise wird aber nur scheinbar der Konflikt behoben. Es handelt sich um eine "trügerische Selbstwiederherstellung" (3), die dadurch erreicht worden ist, daß der Mensch sich dem Urteil des Gewissens nicht unterwirft, es auf irgendeine Weise zu erschüttern sucht und es als unverbindlich erachtet. Die echte Wiederherstellung der Person kann nur so geschehen, daß der Mensch sich in der Reue von der begangenen Tat innerlich abwendet. Dieser Weg führt jedoch zunächst zu einer Verneinung seiner Existenz: "Statt sich gegen den Angriff des Gewissens zu wehren, macht er ihn zu seiner eigensten Sache. Er unter-

(1) G. MÖBUS, Erziehung in dieser Zeit, S. 70.

(2) Die Darlegung schließt sich den Ausführungen von H. KUHN, Begegnung mit dem Sein, S. 35-42, an.

(3) H. KUHN, a.a.O., S. 38.

den zornigen Spruch des Gewissens gegen sich selbst und stempelt auf diese Weise ein Erleiden zu seinem eigenen Tun um" (1). Er nimmt das Urteil, welches das Gewissen über ihn gesprochen hat, an und gibt sein eigenes Urteil auf. Damit bekennt er sich als schuldig. Aber in diesem Bekenntnis wird der Weg zur echten Selbstwiederherstellung frei. Die begangene Tat wird zwar nicht ungeschehen gemacht, aber indem der Mensch sich in der Reue von ihr distanziert und sich dem Gewissen unterwirft, stellt er sich wieder in die Ordnung des Seins und in das rechte Verhältnis zu Gott. Zugleich hat der Mensch die Minderung seines Seins, die ihm aus der bösen Tat erwachsen ist, überwunden. Die Umwendung ist jedoch kein einmaliger Akt, da die Umwertung, die in der Reue anlässlich einer bösen Tat ihren Anfang genommen hat, auch für das zukünftige Verhalten des Menschen bestimmend sein muß. Sie betrifft auch nicht nur diese eine Tat, sondern richtet sich auf die Person, die ihren bisherigen Standort zu ändern hat. "Denn in jedem Fall muß mit der Austilgung der Tat die Existenz, die sie hervorgebracht hat, aus den Angeln gehoben werden" (2).

Somit liegt der Sinn des Gewissensprozesses darin, daß der Mensch, der sich in der bösen Tat in Widerspruch zu seinem Gewissen gestellt hat, in der Reue seinen Standort ändert und sich seinem Gewissen unterwirft.

Nachdem wir nach dem psychologischen und metaphysisch-religiösen 'Ort' des Gewissens gefragt und den Gewissensprozeß dargestellt haben, können wir uns dem Verhältnis 'Gewissen - Selbstbetrachtung' zuwenden.

Aus den bisherigen Darlegungen geht hervor, daß die Gewissensfunktion sich hinsichtlich ihres Ursprunges von der Selbstbetrachtung unterscheidet. Das Gewissen 'meldet' sich, es 'ruft' und 'drängt' den Menschen, so daß wir es bei der Gewissensregung nicht mit einem Akt der menschlichen Selbsttätigkeit zu tun haben. Diesem Ruf gegenüber ist der Mensch 'Hörer', und im Falle der Weigerung, diesem Rufe Gehör zu schenken, ist er der 'Verfolgte', der das Gewissen zum Schweigen bringen und sich von seinem 'Verfolger' befreien möchte. Wenn auch eine endgültige Befreiung vom mahnenden Gewissen dem Menschen nur schwerlich möglich ist, so verfügt er doch gegenüber dem Gewissen über eine gewisse Macht. Der Angerufene kann vom Gewissen nicht gezwungen werden, ihm zuzustimmen -

(1) H. KUHN, Begegnung mit dem Sein, S. 40.

(2) H. KUHN, a.a.O., S. 42.

so kategorisch es auch vor dem Bösen warnt und das Gute fordert. Er vermag zwar nicht ohne den Ruf, wohl aber wider den Ruf des Gewissens zu existieren (1). Er kann sich gegen den warnenden und mahnenden Gewissensspruch auflehnen und sich weigern, ihm zu folgen. Die Macht der Person und die 'Ohnmacht' des Gewissens kann sich auch darin zeigen, daß der Mensch sein Gewissen ins Unrecht setzt, "indem er sich zu seiner eigenen Befriedigung beweist, daß die Tat im Grunde nicht war, was sie scheint" (2). Die äußerste Anwendung der Macht findet jedoch da statt, wo die Person sich bewußt zu der bösen Tat bekennt und wider ihr Gewissen zu existieren gewillt ist. In all diesen Situationen verbleibt dem Gewissen, soweit es noch zu reagieren vermag, außer dem unablässigen Drängen und Mahnen keine Möglichkeit, seinen Forderungen Geltung zu verschaffen.

In der Selbstbetrachtung ergreift der Mensch die Initiative. Er ist es, der sich Rechenschaft geben will über seine Lebensführung. Der Akt der Selbstbetrachtung mag durch die Regung des Gewissens oder durch ein besonderes Ereignis ausgelöst worden sein, aber er hat im Menschen seinen Ursprung. Er ist ein Akt der menschlichen Selbsttätigkeit und wird von der Person intendiert.

Haben Selbstbetrachtung und Gewissensregung einen verschiedenartigen Ursprung, so sind sie ihrer Bewegungsrichtung nach einander zugeordnet. Dies wird deutlich, wenn wir uns daran erinnern, daß die Selbstbetrachtung auf das Verhältnis von Wissen und Haltung gerichtet ist. Der Mensch prüft sich, wie er sich in seinem Wissen geordnet und die erkannte Wahrheit für seine Haltung verbindlich gemacht hat. Die Verknüpfung von Wissen und Haltung findet aber im Gewissen statt, denn im Gewissen wird dem Menschen die innere Zuordnung von Wissen und Haltung bewußt. Das Gewissen ist der 'Ort', wo der sittliche Anspruch der erkannten Wahrheit dem Menschen in der Form eines 'Du sollst' verkündet wird. Im Spruch des Gewissens erfährt der Mensch die Verpflichtung, die sich aus seinem Wissen für seine Haltung ergibt. Daß es sich hier nicht um einen bloß intellektuellen Wissensbesitz handeln darf, wird schon daraus ersichtlich, daß die Verbindlichkeit der Wahrheit für die Lebensführung nur dem Menschen bewußt

(1) H. KUHN, Begegnung mit dem Sein, S. 35.

(2) H. KUHN, a.a.O., S. 38.

wird, der in der gemüthhaften Tiefe seines personalen Seins dieser Wahrheit sich verpflichtet fühlt (1). Regt sich das Gewissen vor der Tat, dann wird dem Menschen angezeigt, daß er durch die beabsichtigte Handlung sich in Widerspruch zur erkannten Wertordnung setzt und die Einheit von Wissen und Haltung gefährdet.

Diese Funktion des Gewissens läßt erkennen, daß die Selbstbetrachtung auf das Gewissen hingeordnet ist. Die Frage, die der Mensch in der Selbstprüfung an sich stellt, verlangt letztlich eine Antwort darauf, inwieweit er sich aus seinem Wissen ein 'Gewissen' gemacht hat.

Wenn aber das Gewissen die Antwort auf die in der Selbstbetrachtung gestellte Frage gibt, dann muß das maßgebende Urteil in der Wertung des erreichten Standortes immer vom Gewissen gesprochen werden. Die letzte immanente Instanz der menschlichen Selbstprüfung kann nur das Gewissen sein, weil es der 'Ort' ist, von dem aus die subjektive Zuordnung von Wissen und Haltung gewertet zu werden vermag. Das bedeutet aber, daß die Selbstbetrachtung, insofern sie eine Wertung des erreichten Standortes sein will, zutiefst Gewissenserforschung ist. Es ist dann notwendig, in wesentlichen Zügen das Wesen der Gewissenserforschung darzulegen.

In der Gewissenserforschung wartet der Mensch nicht, bis er vor einer Entscheidung steht und das Gewissen sich meldet, sondern er stellt sein Tun zur Entscheidung, indem er das Gewissen fragt und seinen richterlichen Spruch sucht. Das Gewissen wird in diesem Falle nicht als lästiger Mahner empfunden, dem man am liebsten ausweichen möchte, sondern als helfende Instanz, als "Ortungsinstrument" (2) betrachtet, das dem Menschen Auskunft über die Wertigkeit seines erreichten Standortes gibt. In der Gewissenserforschung handelt es sich darum nicht nur um eine sittliche Wertung einzelner Handlungen. Ebenso soll sie auch nicht nur eine Erinnerung an die im Verlaufe eines gewissen Zeitabschnittes aufgetretenen Zuwiderhandlungen sein. Vielmehr soll der Mensch in der Gewissenserforschung den Zusammenhang seiner Akte überschauen und sich selbst vor sein Gewissen bringen, um ein Werturteil über seinen erreichten Standort zu erhalten. Die einzelnen

(1) J. M. SAILER spricht davon, daß "die Wahrheit und Klarheit des Begriffes in der Schönheit des Gemütes wurzelt". Über Erziehung für Erzieher, S. 301.

(2) F. STIPPEL, Personale Pädagogik, in: Katechetische Blätter, 82. Jahrgang, S. 534.

Handlungen werden zwar immer Ausgangspunkt der Gewissenserforschung sein, aber sie sollen den Weg weisen zu den Ursachen und Wurzeln, in denen sie ihren Ursprung haben. Beschränkt sich die Gewissenserforschung auf die Bewertung einzelner Akte, dann bleibt die dem menschlichen Verhalten zu Grunde liegende Haltung weiterhin verborgen. Der Mensch muß sich aber Rechenschaft geben über die ihn letztlich bestimmenden Motive, wenn er ein Urteil über seinen Standort haben will. Die Erkenntnis der Ursachen ist wiederum Voraussetzung dafür, Möglichkeiten und Wege zu finden, die zu einer Änderung des Standortes führen. So soll die Gewissenserforschung durch ein gründliches Überdenken der einzelnen Vergehen den Weg frei machen zur Erkenntnis und Überwindung der fehlerhaften Grundeinstellungen.

Die Selbstbetrachtung will aber nicht nur eine Wertung des erreichten Standortes sein, sondern sie dient auch einer tieferen Erfassung des Maßes, an dem der Mensch sich messen soll. Wenn aber im Gewissen die Antwort auf die Frage des Menschen nach seinem Persönlichkeitswert gegeben wird, dann ist das Maßsuchen wesentlich Gewissensbildung. Wir haben darum zu untersuchen, was unter der Gewissensbildung zu verstehen ist.

Dem Gewissen kommt - wie gezeigt worden ist - keine "personal anredende Autorität" (1) zu. Es ist eine Zwischeninstanz, ein "Organ der Transzendenz" (2). Weil aber das Gewissen in der Persontiefe verankert, ja, zusammen mit dem Gemüte das intimum der Person ist, ist es keine von der Person losgelöste und unveränderliche Instanz, sondern es ist innigst mit dem Entfaltungsprozeß der Person verbunden. Seine Wahrnehmungsfähigkeit ist keine konstante Größe. Das Gewissen steht zwar der Person gegenüber, aber es ist nicht unabhängig und bleibt darum auch nicht unberührt von der Dynamik der Personentfaltung, weil es mitten in diesem Prozeß steht. Das Bild von der Kernschicht darf nicht mißverstanden werden. Während sich im biologischen Bereich aus dem Kern die Pflanze organisch entwickelt, so daß der Kern der Ausgangspunkt des Prozesses ist, vollzieht sich der Prozeß der Persönlichkeitsbildung in anderer Weise, so daß die biologische Vorstellung nur analogen Wert besitzt. Der Mensch wächst nicht aus einem Kern hervor, sondern entfaltet sich durch die Akтуierung seines Innen, so daß der Kern - Gemüt und Gewissen -

(1) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 55.

(2) H. KUHN, Begegnung mit dem Sein, S. 195.

das Ziel der Entwicklung ist (1). In dieser Eigenart geistiger Entfaltung liegt es begründet, daß das Gewissen kein unfehlbares Organ ist, das ein irrtumsfreies Echo des göttlichen Anrufes gibt. Das Gewissen ist eine lebendige Instanz die mehr oder weniger entfaltet und gebildet sein kann und darum auch bei den einzelnen Menschen einen unterschiedlichen Grad an Empfangsbereitschaft besitzt. Es tritt uns in verschiedener Gestalt entgegen - als weites und enges, als sicheres und zweifelndes, als zartes und abgestumpftes Gewissen (2). Durch diese Feststellung soll keineswegs der transzendente Bezug des Gewissens in Frage gestellt werden. Aber das Gewissen hat nicht nur einen metaphysisch-religiösen, sondern auch einen psychologischen 'Ort'. Letztere Tatsache bedingt die Variabilität des Gewissens, so daß die Wertigkeit des Dialoges, der im Gewissen zwischen Gott und Mensch stattfindet, von der Person, die angesprochen wird und antworten soll, abhängt. Die unterschiedliche Valenz, die das Gewissen bei den einzelnen Personen besitzt, hat ihren Grund in dem mehr oder weniger intensiven Bemühen der einzelnen, sich für diesen Dialog zu bereiten. Das Gewissen hat darum zwei Aspekte; einerseits geht der Gewissensspruch auf Gott zurück, weil das Gewissen die 'Kontaktstelle' zwischen Gott und Mensch ist, andererseits ist der Gewissensspruch kein Diktat Gottes, weil die konkrete 'Gestalt' und das Maß der Hörfähigkeit des Gewissens und damit die Intensität des Kontaktes davon abhängig sind, in welchem Maße das Innen der Person, die Kernschicht des Menschen, zur Entfaltung gekommen ist. Thomas von AQUIN hat diese zwei Seiten des Gewissens besonders hervorgehoben, indem er zwei Begriffe für das Gewissen verwendet. Als synderesis (3) ist das Gewissen unfehlbar, da die Förderung "Bonum est faciendum et prosequendum, et malum vitandum" (4) die Grundausrichtung aufweist, der alles menschliche Handeln zu folgen hat. Weil die synderesis "innatus" (5) ist, legt sie Zeugnis ab für die unaufhebbare Bindung des Menschen an das Gute. Aber der Imperativ der synderesis ist allgemein gehalten und steckt nur den Rahmen (6) ab, innerhalb

(1) Vgl. dazu A. WELLEK, Die Polarität im Aufbau des Charakters, S. 46.

(2) Th. MÜNCKER, Die psychologischen Grundlagen der katholischen Sittenlehre, S. 42 ff.

(3) Thomas bezeichnet die synderesis als "habitus naturalis primorum principum operabilium". Ver. 16.1.

(4) S. Th. I. -II. 94. 2.

(5) Ver. 16.1. ad 14.

(6) Thomas vergleicht das Verhältnis von synderesis-conscientia mit einer logischen Schlußfolgerung, die konkrete Wahrheiten aus allgemeinen Prinzipien deduziert, Ver. 17.1. ad 1.

dessen die Urteilsbildung im Hinblick auf eine konkrete Situation zu erfolgen hat. Insofern nun das Gewissen Stellung nimmt zu einer bestimmten Tat, ist es *conscientia*. Das Urteil der *conscientia* ist die Anwendung des Imperativs der *synderesis* auf einen konkreten Fall. Während die *synderesis* niemals dem Irrtum unterworfen ist, ist das Urteil der *conscientia* nicht grundsätzlich irrtumsfrei, weil es als "*dictamen rationis*" (1) Ausdruck der konkreten Verfassung des menschlichen Gewissens ist (2).

Diese Überlegungen lassen die Notwendigkeit und zugleich auch das Wesen der Gewissensbildung erkennen. Das 'Wissen' des Gewissens ist immer mit einem 'Nichtwissen' verbunden, und die Urteilsfähigkeit erreicht niemals eine solche Sicherheit, die allen Zweifel und jegliche Ratlosigkeit ausschließt. Das Gewissen bleibt immer ein suchendes Gewissen, so daß es selbst der Überprüfung bedarf (3). Der Mensch muß sich darum mit seinem Gewissen zu schaffen machen. Es hängt von seinem Bemühen ab (4), ob das Gewissensorgan jene Feinfühligkeit besitzt, daß es sich immer dann unüberhörbar und eindringlich meldet, wenn dem Menschen eine sittliche Gefahr droht. Die Selbständigkeit des Menschen zeigt sich in der Fähigkeit des Gewissens, in der Konfliktsituation eindeutig und klar sagen zu können, wie hier und jetzt die Forderung der *synderesis* zu verwirklichen ist. Aber die Gewissensbildung besteht nicht nur in der Erweiterung, sondern auch in der Vertiefung der Urteilsfähigkeit. Das Gute, das zu verwirklichen ist, hat eine Dimension, die der Mensch nie auszuloten imstande ist. Der Mensch muß darum sein Gewissen schärfen, damit er immer tiefer den Anspruch des Guten als seine persönliche Beanspruchung verspürt. Gewissensbildung

(1) S. Th. I. -II. 19. 5.

(2) Ver. 16. 2. ad 1: "*Synderesis nunquam praecipitatur in universali; sed in ipsa applicatione universalis principii ad aliquod particulare potest accidere error, propter imperfectam vel falsam deductionem, vel alicuius falsi assumptionem; et ideo non dicit simpliciter quod praecipitatur synderesis; sed quod conscientia praecipitatur, quae universale iudicium synderesis ad particularia opera applicat*".

(3) H. KUHN, *Begegnung mit dem Sein*, S. 181: "In der Gewissensprüfung wird nicht nur der Tatbestand selbst, sozusagen der Krankheitsherd, geprüft, sondern auch die prüfende Sonde".

(4) In diesem Kapitel soll nicht berücksichtigt werden, daß die Gewissensbildung im frühkindlichen Alter und auch noch darüber hinaus andere Akzente trägt. Vgl. dazu das letzte Kapitel dieser Arbeit.

ist der Weg zur Weisheit. Sie führt den Menschen immer näher heran an den ihm jedoch unerreichbaren 'Ort', von wo aus allein eine objektive Wertung des erreichten Standortes möglich ist (1).

Wenn sich im Gewissen die Verbindlichkeit des Wissens für die Haltung äußert, dann ist bei der Gewissensbildung ein affektives und ein intellektives Moment zu beachten. Diese Forderung findet ihre letzte Begründung darin, daß das Gewissen sowohl zum Gemüte als auch zum Geiste in Beziehung steht. Darum ist das intellektive Moment zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung der Gewissensbildung. Notwendige Bedingung - weil wir nur da von einer Gewissensbildung sprechen können, wo der Mensch nicht einfach Urteile über die Erlaubtheit oder Unerlaubtheit bestimmter Handlungen übernimmt, sondern sich um eine klare Begründung bemüht und dementsprechend über ein eigenständig gewachsenes sittliches Urteilsvermögen verfügt. Nicht hinreichende Bedingung - weil das Wissen, soll es 'Gewissen' werden, in der Tiefe der Person verankert und dem Menschen als innere Überzeugung, der er sich im Gemüte verbunden fühlt, verhaftet sein muß (2).

Von der Gewissenserforschung und der Gewissensbildung hängt der innere Reichtum der menschlichen Lebensgestaltung ab. Je größer die Urteilskraft des Gewissens ist, desto mehr vermag der Mensch aus der Innerlichkeit seines seinshaften Grundes sein Leben zu führen. Aktuierung des Gewissens und Entfaltung der Persönlichkeit sind identisch. Als freie, sich selbst besitzende und seiner selbst mächtige Person soll der Mensch in Freiheit dem Anruf Gottes, der sich im Gewissen kundtut, antworten. Die Antwort setzt aber das Vernehmen des Wortes voraus. Je intensiver der Mensch sein Gewissen bildet, desto mehr ist er in der Lage, Gottes Wort an ihn zu vernehmen und zu beantworten. Das recht informierte Gewissen

-
- (1) S. Th. I, I, 6: "Ille igitur qui considerat simpliciter altissimam causam totius universi quae Deus est maxime sapiens dicitur". Zur Unerreichbarkeit des objektiven Maßes vgl. die Äußerung des hl. Paulus in 1Kor 4,4: "Ich bin mir ja keiner Sache bewußt; aber damit bin ich noch nicht gerechtfertigt, sondern der mich richtet, ist der Herr".
- (2) Die Bedeutung der gemüthhaften Verankerung des Gewissens für die Gewissensbildung zeigt sich darin, daß die intellektuelle Begründung des Gewissensurteils das Vorhandensein des sittlichen Bewußtseins voraussetzt. Vgl. dazu die Ausführungen von Th. MÜNCKER, Die psychologischen Grundlagen der katholischen Sittenlehre, S. 35/36.

ist die Voraussetzung dafür, daß "das Abbild (Mensch) in den existentiellen Dialog mit seinem Urbild (Gott) zu stehen kommt" (1).

Die Bedeutung des Gewissens als normative Instanz für den Menschen wird in dem Recht auf Gewissensfreiheit zum Ausdruck gebracht. Damit ist eine Forderung an den Mitmenschen und an die Gemeinschaft, aber auch an den Menschen selbst ausgesprochen. Im Verhältnis zum Du und zum Wir besagt das Recht auf Gewissensfreiheit, daß jedem Menschen das Recht zugestanden werden muß, sich in seinen Handlungen von seinem Gewissensurteil leiten zu lassen. Zugleich hat aber auch jeder Mensch ein Anrecht darauf, sein Gewissen richtig bilden zu können. Damit wird die Verpflichtung deutlich, die dem Menschen selbst aus dem Recht auf Gewissensfreiheit erwächst. Denn auch hier gilt, daß die Freiheit "ein Steg und kein Wohnraum" (2) ist und als "Voraussetzung der Bindung, des wahren personhaften Eingehens in die Bindung" (3) verstanden werden muß. Menschliche Freiheit ist "gerichtete Freiheit" (4). Sie erhält ihren Sinn dadurch, daß der Mensch sich immer mehr frei macht von allem, was sein sittliches Leben gefährdet, um sich fester an das Gute binden zu können. "Darum ist derjenige mitten im geschäftigen Wirken der ordnenden Sorge um so freier, der sich in den höchsten Zielen versiegelte, der in Treuen, ohne Wanken und in gefestigter Ruhe wirkt, der Entschlossene und Verschworene, der Hingegebene und Geopferte, dessen Leben in der Weihe des Guten steht, dem er sich mit allen seinen Kräften weihte" (5). Die Freiheit des Menschen wächst in dem Maße, als der Mensch sein Gewissen zur Richtschnur seiner Lebensführung macht. Je weniger der Mensch sich seiner Würde als eigenverantwortliche Person bewußt ist, indem er sein Gewissen übergeht und Entscheidungen fällt, die er nicht verantworten kann und für die er auch nicht persönlich einzustehen gewillt ist, desto mehr zerstört er seine Person. Was mit der Gewissensfreiheit im Grunde gemeint ist, veranschaulicht das Bekenntnis des Thomas MORUS: "Und da ich in dieser Sache nur Gott ansehe, so macht es mir wenig aus, wenn auch die Menschen es nennen, wie es ihnen beliebt, und sagen, es sei nicht das Gewissen, sondern ein törichter Skrupel" (6).

(1) F. STIPPEL, Die Zerstörung der Person, S. 222.

(2) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 271.

(3) M. BUBER, a.a.O., S. 238.

(4) A. PETZELT, Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 33. Jg., S. 90.

(5) G. SIEWERTH, Die Freiheit und das Gute, S. 80/81.

(6) Thomas MORUS, Briefe aus dem Gefängnis, herausgeb. v. K. Schmidhüs, S. 32/33.

Diese Gedanken über die Bedeutung des Gewissens für die Selbstbetrachtung sollen zum Abschluß dieses Kapitels mit der Gewissensauffassung, wie sie von zwei Vertretern der heutigen Soziologie geäußert worden ist, konfrontiert werden.

D. RIESMAN vertritt in seinem Buche "Die einsame Masse" die Ansicht, daß das Verhalten des Menschen der modernen Gesellschaft nicht durch das persönliche Gewissen, sondern durch den Mitmenschen, die Gesellschaft, gesteuert werde. Er bezeichnet ihn deswegen als den außen-geleiteten Menschen, der den Menschentyp der Innen-Lenkung abgelöst habe. Da die Steuerungsquelle sich jeweils ändert, wechseln auch die vom außen-geleiteten Menschen angestrebten Ziele. Es bleibt nur die Einstellung des Menschen, der die von anderen abgegebenen Signale genauestens registriert und entsprechend darauf reagiert. Dadurch erklärt sich nach RIESMAN die weitgehende Verhaltenskonformität der heutigen Menschen, die nicht durch Zwang und vorgeschriebene Verhaltensregeln bedingt ist, sondern eine Folge der außergewöhnlichen Empfangs- und Folgebereitschaft der Menschen ist (1).

H. SCHELSKY hat im Vorwort zu dem Buche RIESMANs sehr klar das Problem herausgestellt, das in den Äußerungen des Verfassers enthalten ist. Er spricht vom "individualistischen Gewissen" des innen-geleiteten Typs. Während in der Periode der Außen-Lenkung die moralischen Normen durch die Meinung der Umwelt konstituiert und ständig geregelt werden, haben wir es in der Phase der Innen-Lenkung nach der Ansicht SCHELSKYs mit einer älteren Form der Moralität zu tun, "die darin bestand, daß der einzelne die moralische Verantwortung für seine Handlungen nur in den ein Leben lang festgehaltenen prinzipiellen Grundsätzen seines eigenen Innern und Gewissens fand". Er bezeichnet die Außen-Lenkung als eine "neue Form des Gewissens" und glaubt, diese Aussage unter Berufung auf den ständigen Wechsel der moralischen Normen in der heutigen Gesellschaft rechtfertigen zu können. Ebenso wie RIESMAN sieht er in diesem Wandel vom individualistischen Gewissen zum sozialen Gewissen keine "ethische Korruption", sondern er betrachtet diesen Wechsel als eine Folge der Entwicklung der sozialen Beziehungen. Diese Veränderung liegt für SCHELSKY darin, daß heute immer mehr der Mitmensch und die Rücksicht auf die anderen Menschen in den Vordergrund des moralischen Ansinnens getreten seien (2).

(1) D. RIESMAN, Die einsame Masse, S. 38.

(2) D. RIESMAN, a.a.O., S. 12.

Es ist kein Zweifel, daß diesen Anschauungen über das Gewissen ein Menschenbild zugrunde liegt, das in einem tiefen Gegensatz zu einem personalistischen Menschenbild steht. Wenn SCHELSKY mit dem Hinweis auf die Veränderung der Einstellung des Menschen zum Mitmenschen und zur Gemeinschaft nur sagen wollte, daß die Einseitigkeit des individualistischen Menschenbildes, das der Du-Bezogenheit der Person nicht gerecht wurde, heute erkannt worden sei und daß deshalb das Verhalten der Menschen sich gewandelt habe, dann wäre gegen diese Feststellung nichts einzuwenden. Aber SCHELSKY will mit diesem Satz viel mehr sagen. Dadurch, daß er diese Aussage in den Zusammenhang seiner Gewissensinterpretation stellt und sie als eine Rechtfertigung seiner These von der Ablösung des individualistischen Gewissens durch das soziale Gewissen benützt, wird ersichtlich, daß dieser Interpretation das zugrunde liegt, was J. MARITAIN als die soziologische Fehlkonzeption der Pädagogik bezeichnet hat (1). Und zwar besteht der Fehler darin, daß eine soziologische Faktizität zur Norm der Erziehung gemacht wird. Wenn wir der Schlußfolgerung SCHELSKYs folgen, dann müßte das Ziel der Erziehung darin bestehen, den jungen Menschen zu einer möglichst großen Anpassungsfähigkeit zu erziehen, die nicht nur auf den Vordergrund des alltäglichen Lebens gerichtet ist, sondern sich auch auf die Übernahme der jeweils herrschenden Moralauffassungen seiner Mitwelt erstreckt. Die Bindung an das persönliche Gewissen müßte nach der Meinung dieser soziologischen Ansichten verhindert und die Hörigkeit auf das soziale Gewissen, das besser als kollektives Gewissen zu bezeichnen wäre, gefördert werden.

Mit diesem Anspruch, über das Ziel der Erziehung gültige Aussagen zu machen, überschreitet aber die Soziologie ihre legitime Fragestellung. Eine soziologische Diagnose, so wertvoll und notwendig ihre Ergebnisse für die Pädagogik sind, da sich die Erziehung und Bildung immer in einem konkreten und individuell strukturierten gesellschaftlichen Raume vollziehen, ist auf Grund ihrer Fragestellung nur berechtigt, festzustellen, was ist. Die Soziologie verläßt ihren Bereich, wenn sie eine Aussage über die Gültigkeit der Ergebnisse im Sinne einer Wertung des menschlichen Verhaltens macht. Darum darf aus dem statistischen Ergebnis, daß viele Menschen die Steuerung ihres Lebens den Mitmenschen überlassen, nicht gefolgert werden, daß es so recht sei und daß die Erziehung sich in die Abhängigkeit von der Soziologie zu begeben und sich dem Prozeß

(1) J. MARITAIN, Erziehung am Scheidewege, S. 30. Vgl. die Ausführungen von G. MÖBUS, Erziehung in dieser Zeit, S. 41 ff.

des Abbauens des persönlichen Gewissens zu unterwerfen habe (1).

Wenn auch die Interpretation SCHELSKYs den Zuständigkeitsbereich der Soziologie überschreitet, so wird hier doch auf eine Tendenz aufmerksam gemacht, die eine Gefahr für die Entfaltung eines personal-verantwortlichen Lebens darstellt. Der Mensch der heutigen industriellen Gesellschaft muß im Vergleich zur Lebensart früherer Menschen in manchen Bereichen auf eine individuelle Lebensgestaltung verzichten (2). Er ist sich selbst entfremdet, weil die Vorherrschaft der sekundären Systeme sein Menschentum reduziert hat auf die Verrichtung funktionaler Tätigkeiten, die seine schöpferische Initiative oft in erheblichem Maße einschränken (3). Es wird von ihm verlangt, sich möglichst schnell anzupassen und sich an ein 'Rollendasein' zu gewöhnen. Seine Tätigkeiten beanspruchen ihn nicht in seiner ganzen Menschlichkeit, sondern nur in einer bestimmten Hinsicht, die aber auch nicht konstant ist, so daß er "im Schnittpunkt von Linien" steht und eine "Schnittpunkt-Existenz" (4) führen muß.

-
- (1) Über die Beziehung der Soziologie zur Pädagogik siehe den Aufsatz von R. HÜLSHOFF, Die pädagogische Bedeutung soziologischer Forschungsergebnisse, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 36. Jg., S. 44-54.
- (2) Vgl. dazu die Ausführungen von R. GUARDINI, Das Ende der Neuzeit, S. 71 ff.
- (3) H. FREYER schildert die Situation des Menschen im sekundären System mit folgenden Worten: "In dem funktionalisierten Menschen aber ist nun eine zusätzliche Antriebskraft, gleichsam eine Fernsteuerung, wirksam, die von der Verwaltung herkommt. Er funktioniert nicht nur aus eigenen, inneren Antrieben, sondern wird gleichzeitig immer angesetzt, eingeschaltet und reguliert; auch in seinen eigenen Antrieben steckt der übergreifende Wille und Plan, stecken die intermittierenden Anstöße und Nachhilfen der Verwaltung. ..Die Aufgabe ist: exakter Vollzug. Die Tugenden sind: Aufmerken, Tempo, Akkuratesse, Aufträge erfüllen, in der Regel bleiben. Die beste Arbeitskraft ist die, die für die Fernsteuerung am durchlässigsten ist oder sich am vollkommensten mit ihr identifiziert. Der Mensch ist .. nicht Antrieb, sondern Getriebe". Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, S. 103.
- (4) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 144.

Mit dieser funktionalen Lebensweise, die aber nicht nur für den Bereich der Arbeit gilt, sondern auch noch andere menschliche Lebensbereiche prägt, ist die Gefahr verbunden, daß die Anpassung den Menschen total erfaßt und auch den innersten Bereich der Person sozialisiert, sein persönliches Gewissen ausschaltet zugunsten eines 'moralischen Rollendaseins'. Dieser Gefahr muß die Erziehung um der personalen Würde des Menschen willen entgegenarbeiten. Der Mensch muß in der Lage sein festzustellen, wo die von ihm im alltäglichen Leben geforderte Anpassung ihre Grenze hat und der Bereich seiner eigenen persönlichen Gewissensentscheidung beginnt, gegen den er nicht verstoßen darf, wenn er nicht seine Würde als eigenständige und dem persönlichen Gewissen verpflichtete Person aufs Spiel setzen will. Wenn sich auch der Mensch heute viel mehr als früher auf vorgegebene Verhältnisse einstellen muß, so kann es sich niemals um eine Sozialisierung des Gewissens handeln. E. MICHEL weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß mit dem Begriff 'Anpassung' nur das Durchhalten und Sich-Durchbringen der Menschen, das nackte Existieren, gemeint sein könne, so daß er "jeden Normbegriff, wie und wozu gelebt werden soll, ausschaltet oder wenigstens einklammert" (1). Mag der Mensch gezwungen sein, infolge der Struktur der modernen Gesellschaft auf manche Freiheiten der individuellen Persönlichkeitsgestaltung verzichten zu müssen, so darf diese Nivellierung und Einordnung nicht zum Verlust der Einmaligkeit führen, die "nicht aus besonderer Veranlagung und Gunst der Situation, sondern daraus kommt, daß er von Gott angerufen ist; und die zu behaupten und durchzusetzen nicht Eigenwilligkeit oder Privileg, sondern Treue gegen die Grundpflicht des Menschen bedeutet" (2).

Mit diesen Gedanken berühren wir den zweiten Themenkreis der Arbeit, der das Problem der Selbstbetrachtung auf dem Hintergrund der mitmenschlichen Begegnung untersuchen soll. Aber wenn in den letzten Ausführungen von den Gefahren gesprochen worden ist, die in dieser Gemeinschaftsbezogenheit des Menschen liegen, so handelt es sich nicht um den totalen Aspekt des Verhältnisses des Ich zum Du, da der Mensch nicht nur in der Abwehr gegenüber dem Übergriff des Mitmenschen oder der Gemeinschaft steht, sondern zugleich auch positiv auf seine Mitwelt bezogen ist. Der zentrale Gegenstand der philosophischen Wissenschaft vom Menschen

(1) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 150.

(2) R. GUARDINI, Das Ende der Neuzeit, S. 75.

"ist weder das Individuum, noch das Kollektiv, sondern der Mensch mit dem Menschen" (1). Wenn aber die Du-Beziehung zum Wesen des Menschen gehört, so daß die Person erst in der Begegnung mit der anderen Person zu sich selbst kommt, dann muß der Mensch sein Verhältnis zum Mitmenschen in die Selbstbetrachtung hineinnehmen.

(1) M. BUBER, Das Problem des Menschen, S. 169.

II. ABSCHNITT

DIE BEDEUTUNG DER SELBSTBETRACHTUNG FÜR DAS VERHÄLTNIS DES MENSCHEN ZUM MITMENSCHEN

1. Kapitel

Ich-Du-Beziehung und Selbstbetrachtung

Da dieser zweite Abschnitt das Problem der Selbstbetrachtung in pädagogischer Fragestellung im Hinblick auf die wesenhafte Du-Bezogenheit der Person zu untersuchen hat, ist es notwendig, die im ersten Teil dieser Arbeit im Anschluß an E. MICHEL dargelegten anthropologischen Ausführungen zunächst aufzugreifen und zu vertiefen.

Die Ich-Du-Beziehung unterscheidet sich in grundsätzlicher Weise von dem Verhältnis, das den Menschen mit dem Seinsbereich der untergeistigen Lebewesen und Sachen verbindet. Das Wortpaar Ich-Du bezeichnet im Unterschied zum Wortpaar Ich-Es (1) eine Relation zwischen zwei Wesen, die als Person sich selbst gehören, die eine nur ihnen allein zugängliche Innerlichkeit besitzen, so daß sie über sich selbst verfügen und in ihrem Selbstsein von keiner anderen Instanz besessen werden können (2). Sie grenzen sich voneinander ab durch ihren unterschiedlichen Standort, den sie sich gebildet haben, Ihr Wissen differiert - mögen sie auch in ihren Grundauffassungen übereinstimmen. Hinsichtlich der Haltung mögen gleiche oder ähnliche Verhaltensweisen vorhanden sein, aber die sittlichen Stellungnahmen erfolgen immer aus einem von der Person selbst produzierten und darum individuellen Motivationszusammenhang. Und am deutlichsten zeigt sich ihre Verschiedenartigkeit in der Entfaltung ihres Personkerns, in der Gewissens- und Gemütsbildung. Weite und Tiefe der Ansprechbarkeit für sittliche Werte tragen bei allen Menschen einen unterschiedlichen Charakter. Gerade in der Aktuierung der Persontiefe tritt die jede Person kennzeichnende Individualität sehr klar in Erscheinung.

(1) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 15.

(2) R. GUARDINI, Welt und Person, S. 94.

Da beiden Partnern Personalität zukommt, stehen sie sich trotz der vorhandenen Unterschiede hinsichtlich der Verwirklichung ihres Personsein in "grundsätzlicher Gleichberechtigung" gegenüber. Keiner von beiden verträgt es, "der Gegenseite als 'Objekt' der erkennenden Analyse und der zweckgeleiteten Bearbeitung unterworfen zu werden" (1). Beide sind als Subjekte zu werten, die in sich selbst stehen, eine Mitte besitzen, "um die sich alles, was es gibt, in der einzigartigen Form ordnet, welche 'Welt' ausmacht" (2).

Weil sich jede Person individuell verwirklicht hat, ist sie nicht durch eine andere Person ersetzbar. Damit soll nicht die funktionale Auswechselbarkeit der Menschen innerhalb der arbeitsteiligen Gesellschaft geleugnet werden. Aber diese Austauschbarkeit betrifft den Menschen nur im Hinblick auf bestimmte Fähigkeiten und Dienstleistungen, die die Originalität der Person wohl beeinträchtigen und verdecken, aber niemals aufheben können. Weil jede Person "gleichursprünglich" (3) ist, haben wir es trotz der gleichen Tätigkeit mit einem anderen zu tun, der sich von seiner Wesenstiefe her vom Mitmenschen unterscheidet. Die Insichgeschlossenheit und das Fürsichsein der Person verbieten es auch, sie als Teil oder Glied eines übergeordneten Ganzen, dem allein wahrer Subjektcharakter zugesprochen wird, zu verstehen. Dadurch wird nämlich die personale Eigenständigkeit angetastet und die Person zu einer funktionalen Größe entwertet. "Personen können nie wie Elemente eines Kontinuums zu einer Einheit verschmelzen, noch mit ihrem substantiellen Kern als echte, eigentliche 'Teile' eines Ganzen figurieren" (4).

Aber die in der Personalität des Menschen begründete Unmöglichkeit eines additiven Zusammenschlusses von Personen und die ebenso daraus sich ergebende Unerlaubtheit einer vollständigen funktionalen Einordnung der Person in ein Gesellschaftsganzes bedeuten nicht, daß der Mensch ein autarkes, nur auf sich selbst bezogenes Wesen sei. Er ist vielmehr auf die Gemeinschaft mit dem Mitmenschen angelegt, die viel tiefer reicht als ein bloß äußerer, freiwillig oder unfreiwillig vollzogener Zusammenschluß von Menschen. Er bedarf der inneren Verbundenheit mit

(1) Th. LITT, Führen oder Wachsenlassen, S. 112.

(2) R. GUARDINI, a. a. O., S. 105.

(3) H. E. HENGSTENBERG, Philosophische Anthropologie, S. 102.

(4) D. v. HILDEBRAND, Die Metaphysik der Gemeinschaft, S. 20.

der anderen Person, einer Kommunikation, die nicht nur als Miteinandersein zu verstehen ist, sondern auf eine Beziehung von Personkern zu Personkern hintendiert. Weil die Person sich selbst besitzt, vermag sie auch ihr Sein zu transzendieren, indem sie ihr Innen dem Du öffnet und in ein Verhältnis zu ihm tritt, das von der Personmitte getragen ist und deshalb auch eine viel tiefere Dimension erreicht als das Miteinandersein der Menschen in der Masse und im Kollektiv.

Die Aktualisierung der Gemeinschaftsfähigkeit ist jedoch nicht in das Belieben der Person gestellt, da die Verwirklichung des Personseins von der Art und Weise der Du-Beziehung abhängig ist. Die seinshafte Fundierung **der mitmenschlichen** Beziehung zeigt sich darin, daß das Ich zu seiner Entfaltung des Du bedarf. Die Person erkennt ihr individuelles Selbstsein erst in der Berührung mit dem Anderssein der Welt, vor allem in der Begegnung mit der Andersheit des Mitmenschen. "Es gibt das Ich nicht ohne die Welt, an der es sich als Ich ergreift. Ist aber das Andere gleichfalls ein Ich, ein personales Wesen, dann wird auch ihm sein Ichsein erst am anderen Ich bewußt, und beide sind durch dieses Wissen um das gegenseitige Zueinanderbezogenesein verbunden" (1). Damit soll nicht gesagt sein, daß das Selbstsein des Menschen im ontologischen Sinne als eine Funktion der Umwelt- und Mitweltbegegnung zu verstehen sei. Es soll vielmehr betont werden, daß die Entfaltung der seinshaft begründeten Ichhaftigkeit zum Ichbewußtsein der mitmenschlichen Begegnung bedarf (2).

Martin BUBER sieht die Notwendigkeit der Begegnung für das Ich in der mitmenschlichen Bestätigung, deren der Mensch als Person bedarf. Während das Tier der Natur verhaftet ist und die Entwicklung seines Seins in der Weise eines naturhaften Prozesses erfolgt und darum "unfraglich" ist, ist der Mensch "aus dem Gattungsreich der Natur ins Wagnis der einsamen Kategorie geschickt". Weil ihm sein Leben in die Hand gegeben ist und

(1) Th. STEINBÜCHEL, Die philosophische Grundlegung der katholischen Sittenlehre, Bd. 1/2, S. 160.

(2) Vgl. dazu auch F. STIPPEL, Grundlinien personaler Pädagogik, a. a. O., S. 156. J. M. HOLLENBACH unterscheidet das Tiefen-Ich, das Person-Ich und das Funktions-Ich: "Die geistige Tiefe .., das Tiefen-Ich kommt zu sich selbst - nämlich zum Person-Ich - vermittels des Funktions-Ich". Zu den Entwicklungsfaktoren des Funktions-Ich kommt noch die zwischenpersonale Begegnung, die zusammen der personalen Entfaltung des Menschen dienen. Christliche Tiefenerziehung, S. 38/39.

er es in individueller Weise eigenverantwortlich gestaltet, "schaut er heimlich und scheu nach einem Ja des Seindürfens aus, das ihm nur von menschlicher Person zu menschlicher Person werden kann". Der Mensch wartet auf die Bestätigung durch das Du, er möchte in seinem Sosein bejaht werden. Die Menschen müssen sich darum "das Himmelsbrot des Selbstseins" reichen (1). Infolgedessen gibt es "aktuale Menschheit ... stets nur da, wo diese Fähigkeit sich entfaltet" (2).

Aber Ichfindung und Bestätigung lassen noch nicht den tieferen Grund erkennen, aus dem sich die Notwendigkeit der menschlichen Begegnung für die Entfaltung der Person ergibt. Das Du ist nicht nur 'Mittel', anlässlich dessen das Ich sich selber findet und durch dessen Anerkennung es sich als Person angenommen weiß, sondern es ist zugleich 'Mittler' für das Ich. Diese Mittlerschaft resultiert daraus, daß Ich und Du nicht nur aufeinander bezogen sind, sondern auf Grund ihrer Gottesebenbildlichkeit Gott als ihrem Urbild zugeordnet sind.

Bevor Sinn und Aufgabe dieser Mittlerschaft näher dargelegt werden soll, gilt es ein konstitutives Element der menschlichen Begegnung überhaupt kurz zu erwähnen (3). Eine Begegnung zwischen Personen, sei sie auch bloß äußerer und vorübergehender Art, bedarf eines Gegenstandes, einer Sache oder einer Person, wodurch das Band zwischen Ich und Du geknüpft wird. Das läßt sich am Dialog sehr deutlich veranschaulichen. Ein Gespräch kann nur dann zustande kommen, wenn ein gemeinsames Thema gegeben ist, eine 'Sache', über die man sich unterhält und die die anwesenden Menschen zu Gesprächspartnern verbindet. Fehlt es einem Teilnehmer an Kenntnissen des Gebietes, auf das sich das Gespräch richtet, dann ist ihm an dieser Stelle der Kontakt zum Du und zum Wir nicht möglich. Der betreffende 'Sachverhalt' ist für ihn keine 'Brücke' zum Mitmenschen. Für alle aber, die zu diesem Thema etwas zu sagen haben, öffnet sich hier ein konkreter Zugang zum Mitmenschen. Die vertretenen Auffassungen mögen noch so verschieden sein und zu erkennen geben, wie wenig die Gesprächspartner sich eins sind, aber da sich die Aussagen alle auf das eine gemeinsame Thema beziehen, sind die Teilnehmer des Gesprächs trotz ihrer vielleicht sehr unterschiedlichen Standorte durch den Gesprächsgegenstand verbunden.

(1) M. BUBER, Urdistanz und Beziehung, S. 36/37.

(2) M. BUBER, a.a.O., S. 28. Ähnliche Gedanken finden sich bei N. HARTMANN in seiner Deutung des menschlichen Vorbeigehens in dem Buche "Das Problem des geistigen Seins", S. 148/149.

(3) H. E. HENGSTENBERG spricht vom "Gesetz der gemeinsamen Gegenständigkeit". Philosophische Anthropologie, S. 103.

Das Verbindende kann von unterschiedlicher Wertigkeit sein. Es kann sich um weniger zentrale Wahrheiten handeln, oder es können Probleme des menschlichen Verhaltens sein, die mehr den Bereich der Sitte als der Sittlichkeit berühren. Je höheren Ranges der Wertbereich ist, in dem die Menschen "inkorporiert" (1) sind und durch den sie den Weg zueinander finden, desto tiefer ist die Gemeinschaft verankert und desto wesentlicher wird der Dialog. Aber mögen sich auch die Menschen in frei gewählten Gegenständlichkeiten zusammenfinden, so liegt die Voraussetzung all dieser möglichen Gesellschafts- und Gemeinschaftsformen in der Gottesbeziehung, durch die alle Menschen zur "Gemeinschaft Menschheit" verbunden werden, die "nicht erst gestiftet zu werden braucht", weil sie "aller Initiative und persönlichen Sinnrealisierung des Menschen vorausliegt" (2). Weil die Menschen von ihrem Wesen her auf die Wahrheit bezogen sind und sich dem Guten verpflichtet wissen, vermag sich der Dialog immer an der Frage nach der Wahrheit und nach dem, was das Gute ist, zu entzünden. Und da die Person stets 'auf dem Wege' ist, bleiben diese Themen immer unter den Menschen 'im Gespräch'.

Die Gottesbeziehung ist aber nicht nur das alle Menschen in der Tiefe ihres Seins Verbindende, sondern zugleich auch der Ermöglichungsgrund der personal-menschlichen Begegnung. Weil der Mensch von Gott angesprochen ist und diesem Anruf sein Personsein verdankt, gibt es überhaupt erst Ich und Du und damit die Möglichkeit der personalen Relation. Die gegenseitige Zuordnung der Menschen untereinander ist in der wesenhaften Zuordnung eines jeden Menschen zu Gott fundiert.

Damit ist die Beziehung von Ich und Du auf die personale Gottesbeziehung als ihren tragenden Grund zurückgeführt. Wenn wir das Verhältnis der Ich-Du-Beziehung zur Gottesbeziehung näher untersuchen, dann zeigt sich uns die seinshafte Notwendigkeit der Begegnung von Ich und Du darin, daß der Person im Hinblick auf den Mitmenschen eine Mittlerfunktion übertragen ist, die sich in zweifacher Gestalt vollzieht.

Wenn auch die Beziehung des Menschen zu Gott eine ontologische Priorität besitzt, so vollzieht sich die Aktualisierung des personalen Gottesverhältnisses "umweghaft" (3), nämlich über die Begegnung mit dem mit-

(1) D.v. HILDEBRAND, Die Metaphysik der Gemeinschaft, S. 75.

(2) H.E. HENGSTENBERG, a.a.O., S. 112.

(3) J.M. HOLLENBACH, Christliche Tiefenerziehung, S. 65.

menschlichen Du. Hier haben wir es mit dem pädagogischen Aspekt der Ich-Du-Beziehung, dem Erziehungsverhältnis, zu tun, das den Charakter einer einseitigen Umfassung (1) hat: Das unmündige Kind steht dem Erwachsenen gegenüber, der dem Kinde zur Begegnung mit Gott verhilft. Für das Kind ist der Erzieher, zeitlich gesehen, das erste Du. Diese Priorität ist jedoch nicht ontischer Natur, weil die Ansprechbarkeit des Kindes durch den Erzieher auf dem Angesprochensein des Kindes durch Gott basiert. Aber das Wort des Erziehers weckt und entfaltet die latente Personhaftigkeit des Kindes und befähigt es zur Antwort gegenüber dem Worte Gottes.

Diese Form der Ich-Du-Beziehung und das sich daraus ergebende Mittleramt der Person als Erzieher sollen im dritten Kapitel dieses Abschnittes ausführlicher dargestellt und auf den Zusammenhang mit dem Problem der Selbstbetrachtung untersucht werden.

Das Ende des Erziehungsprozesses bedeutet eine Änderung der Ich-Du-Beziehung. Aber wenn auch das erzieherische Verhältnis in ein partnerschaftliches Verhältnis einmündet und die einseitige Umfassung zur gegenseitigen Umfassung (2) wird, so bleibt die Mittlerstellung der Person bestehen. Das Verhältnis des Ich zum Du hat sich zwar gewandelt, aber es wird nicht aufgehoben. Wenn auch der junge Mensch jetzt reif und selbständig geworden ist und der erzieherischen Hilfe nicht mehr bedarf, so ruht er als Person keineswegs so sehr in sich selbst, daß er der mitmenschlichen Hilfe entbehren könnte und der Begegnung mit dem Du nicht mehr bedürfte. Die dialogische Existenzweise ist für das personale Sein grundlegend und nicht nur von vorübergehender Natur. Wird das Ich zunächst vom Du geführt, so besteht seine Selbständigkeit nicht in der Isolation vom Du, sondern darin, daß es jetzt 'mit' dem Du gemeinsam den Weg geht. Gegenüber KIERKEGAARD, der die Loslösung vom Mitmenschen als Voraussetzung wahrer Gottesbegegnung betrachtete, betont M. BUBER in seiner Abhandlung "Die Frage an den Einzelnen": "Die Schöpfung ist keine Hürde auf der Bahn zu Gott, sie ist diese Bahn selbst. Wir sind miteinander erschaffen und auf ein Miteinander zu. Die Geschöpfe sind mir in den Weg gestellt, damit ich, ihr Mitgeschöpf, durch sie und mit ihnen zu Gott finde" (3).

(1) M. BUBER, Dialogisches Leben, a.a.O., S. 283/284.

(2) M. BUBER, a.a.O., S. 285.

(3) M. BUBER, a.a.O., S. 207.

Dieses 'durch' und 'mit' bezieht sich aber nicht nur auf die oberste Ebene des menschlichen Seins, wo es um das Heil der Person geht (1), sondern gilt für die Bereiche des Wissens und der Haltung und damit für den Bildungsprozeß der Person überhaupt. In der Hochform menschlicher Begegnung, der Gemeinschaft, hat "das personale Hineinwirken des einen in den anderen .. etwas von dem Charakter 'geistiger Zeugung'. Jeder löst im anderen etwas aus, was dieser aus sich allein nicht gewonnen hätte. Eben diese Zeugungsfähigkeit ist aber ein Vermögen, das von den Partnern gemeinsam besessen wird" (2). Daß sich "Hand in Hand" und "durch die Person des anderen" (3) der Zugang zur Erkenntnis der Wahrheit und zur Erfassung sittlicher Werte öffnet, ereignet sich aber nicht nur ausschließlich in der Gemeinschaft, sondern kann überall da stattfinden, wo es zu einer echten personalen Begegnung kommt. Im Gespräch vermitteln Ich und Du sich neue Aspekte und helfen sich so gegenseitig, der Wahrheit einsichtig zu werden. Die Realisierung sittlicher Werte im Leben des Mitmenschen vermag die Motivbildung des Ich zu klären und zu fördern, so daß ihm am Du die Werthaftigkeit des sittlichen Verhaltens aufleuchtet. Die Bindung an ethische Werte erfolgt hier nicht 'wegen' des Du, sondern es handelt sich um eine persönliche, im Gewissen sich vollziehende Verbindlichmachung der sittlichen Forderungen, die jedoch auf dem Wege der Begegnung mit dem Du zustande gekommen ist.

Damit sollen die Darlegungen über die personale Selbstgestaltungskraft, deren Bedeutung für die Klärung des Bildungsbegriffes von großem Einfluß war, nicht abgeschwächt werden. Aber sie erfahren insofern eine klärende Ergänzung, als sie keineswegs im Sinne einer Befürwortung eines autarken Selbstbildungsprozesses verstanden werden dürfen. Bildung ist zwar das Ergebnis des eigenen Tuns, so daß jeder den Weg der Verwirklichung seines Selbst selber gehen muß, aber der Prozeß vollzieht sich im Dialog mit dem Du - wobei der Begriff 'Dialog' jegliche Form personaler Begegnung meint, also sowohl das Sachliche wie auch das Sittliche einschließt.

(1) Hier jedoch erhält die Begegnung mit dem Du ihre äußerste Aktualität, weil sie - wie Mt 25,40 zeigt - eine heilsgeschichtliche Dimension erreicht.

(2) H. E. HENGSTENBERG, a. a. O., S. 106.

(3) H. E. HENGSTENBERG, a. a. O., S. 105.

Fassen wir die Gedanken der bisherigen Erörterung zusammen, so ergeben sich zugleich die Gesichtspunkte, die bei einer Wertung der Ich-Du-Beziehung im Sinne eines partnerschaftlichen Verhältnisses in der Selbstbetrachtung zu berücksichtigen sind.

Ich und Du stehen sich einander als Personen gegenüber, denen die Verwirklichung ihres eigenen Wesens aufgetragen ist. Beide haben sich deshalb Rechenschaft darüber zu geben, ob sie ihr und des anderen Personsein geachtet oder dagegen verstoßen haben, sei es, daß sie sich in eine unverantwortliche Abhängigkeit vom Gegenüber begeben, sei es, daß sie den Partner in einer Weise von sich abhängig gemacht haben, die seiner Personwürde abträglich ist.

Ich und Du sind seinshaft einander zugeordnet, so daß die Verwirklichung ihres Selbst der Begegnung bedarf. Beide müssen sich darum fragen, ob sie sich um die seinsgerechte Entfaltung der anderen Person gesorgt haben und ob sie sich vom Mitmenschen hinsichtlich ihrer eigenen Aufgabe haben helfen lassen.

Da die beiden Gesichtspunkte 'Unabhängigkeit' und 'Hilfe' aufeinander verweisen, sollen sie gemeinsam behandelt werden, indem einmal die Person von sich aus, zum anderen vom Mitmenschen her ihr Verhältnis zum Du beurteilt.

Jede Person gehört sich selbst und steht in personaler Verantwortung vor Gott. Hierin ruht ihre Eigenständigkeit und ihre Unabhängigkeit vom Mitmenschen. Diese so verstandene Unabhängigkeit gilt es im Umgang mit dem Du zu wahren. Die Gefahr des Verlustes der Selbständigkeit ist dann gegeben, wenn der Mensch unbesehen Argumente und Motive von anderen Menschen übernimmt und es nicht für nötig erachtet, sie vorher auf ihre Gültigkeit zu prüfen. Er fragt nicht, ob die vertretenen Ansichten der Wahrheit entsprechen. Die Tatsache, daß sie von Menschen für richtig gehalten werden, ist für ihn ein hinreichender Grund, sie ebenfalls zu akzeptieren. Das sittliche Verhalten seiner nächsten Umgebung gilt ihm als nachahmenswert. Auch hier unterzieht er die sittlichen Auffassungen nicht einer kritischen Prüfung, um sich ihrer Gültigkeit zu vergewissern.

Diese Vernachlässigung seiner selbst macht den Menschen unfrei. Je mehr er sich von der Anstrengung dispensiert, ohne die ein eigenständiges und wohlgedachtes und begründetes Urteil im Sachlichen oder Sittlichen nicht zu erreichen ist, desto mehr verliert er seine Selbständigkeit.

An die Stelle der Wahrheit, die es zu suchen gilt, tritt für ihn die Meinung der Vielen, in deren Abhängigkeit er sich willig begibt, indem er sich dem Urteil der Mehrheit blindlings anschließt. Er wendet sich nicht mehr der Instanz zu, die ihm am deutlichsten seine Eigenverantwortlichkeit zum Bewußtsein bringen will, dem Gewissen, dessen Stimme er überhört oder bereits zum Schweigen gebracht hat und dessen Rat er nicht mehr sucht. Der Mitmensch ist für ihn nicht Träger von Argumenten und Motiven, sondern er wird selbst als Argument und Motiv angesehen. Der Verlust der Eigenverantwortlichkeit, den der Mensch durch die Vernachlässigung seiner selbst verschuldet hat, macht ihn unfähig für eine Gemeinschaft und anfällig für ein kollektives Dasein. "Die Kollektivität gründet sich auf einem organisierten Schwund der Personhaftigkeit, die Gemeinschaft auf ihrer Steigerung und Bestätigung im Zueinander" (1). Das Ergebnis der Preisgabe seines Selbst ist Gewissenlosigkeit, Labilität des Charakters und beliebiger Standortwechsel, der aber nicht aus Verantwortung vollzogen wird, sondern gerade in der Verantwortungslosigkeit begründet ist.

Angesichts der Gefahr der Entpersönlichung, die dem Menschen im Umgang mit dem Du droht, tritt die Notwendigkeit der Selbstbetrachtung im Hinblick auf die Sicherung einer dem persönlichen Gewissen verbundenen Lebensführung offen zutage. Aber die Begegnung mit dem Du ist nicht nur mit Gefahr verbunden, sondern stellt eine wesentliche Bereicherung für das Ich dar. Der Mensch hat sich deshalb nicht nur zu fragen, ob er seinen Standort vernachlässigt und sich in die Willfährigkeit eines Menschen oder der Gesellschaft begeben hat, sondern er muß sich ebenso prüfen, ob er im Interesse der Festigung und Vertiefung seines eigenen Standortes sich mit den Argumenten und Motiven der Mitmenschen auseinandergesetzt hat. Er muß sich darüber Rechenschaft geben, inwieweit er bereit und imstande ist, zuzuhören, die Ansichten des Gegenüber zu überdenken und in ein echtes Gespräch, das immer dialogischer Natur ist und darum im Monolog eines der Partner sein Ende findet, einzutreten. Weil die Wahrheit auch "in der Substanz des andern angelegt" ist, wird "das eigne Verhältnis zur Wahrheit .. durch des andern individuationsmäßig verschiedenes, verschieden zu keimen und zu wachsen bestimmtes Verhältnis zur selben Wahrheit erhöht" (2). Wenn sich aber die Wahrheit in der Kommuni-

(1) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 176.

(2) M. BUBER, Urdistanz und Beziehung, S. 31.

kation mit dem Du erschließt und die Auseinandersetzung mit den sittlichen Wertbegriffen der Mitmenschen den eigenen Standort klärt, dann muß der Mensch sich die Frage stellen, ob er die dialogische Struktur seines Seins bejaht und den Mitmenschen als den ansieht, der ihm behilflich zu sein vermag, das gemeinsame Ziel zu erreichen.

Die personale Verantwortung, die dem Ich obliegt, ist auch dem Du eigentümlich, so daß das Ich auch die Personalität des Du zu achten hat (1). Dies geschieht dadurch, daß es sich um die Unabhängigkeit des Du sorgt und ihm hilft, ein selbständiger Mensch zu werden und zu bleiben.

Der Mensch verstößt gegen die Würde des Mitmenschen, wenn er über ihn verfügen will und ihn in seine Abhängigkeit zu bringen versucht, wenn er ihn zwingt, auf seine Ansichten zu verzichten, und von ihm verlangt, sich kritiklos ihm unterzuordnen. Dann gesteht er ihm nicht das Recht zu, sich selbst ein Urteil bilden und sich in seinen sittlichen Entscheidungen an sein Gewissen binden zu dürfen. Das Du hat sich lediglich zu prüfen, ob es die ihm aufgezwungenen Ansichten überall vertreten hat. Aber die Frage, ob es recht ist, was zu tun von ihm verlangt wird, wird ihm nicht zugestanden.

Die Unterbindung der Urteils- und Motivbildung des Menschen geschieht aber nicht allein durch äußeren Zwang. Es gibt auch weniger auffällige, aber nicht minder gefährliche und 'erfolgreiche' Mittel, durch die dem Menschen die Selbständigkeit genommen zu werden vermag. So kann die Rede dazu mißbraucht werden, die Freiheit des Gesprächspartners anzutasten und zu untergraben. Überredung und Suggestion verfälschen den Dialog, weil sie das Maß jeder Argumentation, die Wahrheit, verdunkeln. Weil der Dialog dem Du zu einer Einsicht verhelfen soll, die er auch selbständig zu begründen vermag, entartet das Gespräch, wenn dem Du die kritische Prüfung der vorgetragenen Ansicht unmöglich gemacht wird. Erst in der gegenseitigen Unabhängigkeit von Ich und Du, die sich beide nur der Wahrheit verpflichtet fühlen sollen, kann ein Dialog stattfinden, bei dem die Argumente geprüft und gewertet werden. Wort und Antwort stehen dann im Dienste der Wahrheitsfindung und der Standortbildung. "Der verstehende Dialog mit dem anderen ist letzten Endes ein Sich-miteinander-messen unter dem Anspruch der uns beide überwölbenden

(1) K. BARTH, Mensch und Mitmensch, S. 80: "Der Mitmensch gehört nur in der Weise zu mir, daß er mir nicht gehört".

Wahrheit" (1). Die Motive und Argumente müssen dialogfähig bleiben, wenn der Partner in seiner Verantwortung gegenüber der Wahrheit ernst genommen werden soll. Mag das Ich sich in der Selbstbetrachtung auch um einen gültigen Standort bemüht haben, so ergibt sich daraus für das Ich keineswegs das Recht, eine kritiklose Übernahme seiner Ansichten seitens des Du verlangen zu dürfen. Die Gültigkeit auf der einen Seite kann die andere Seite nicht von der eigenen Verantwortung befreien. Darum muß das Ich sich Rechenschaft darüber geben, ob es dem Du es möglich gemacht hat, sich mit den Argumenten freimütig auseinanderzusetzen und zu einer eigenen Urteilsbildung zu kommen. Die Beurteilung seines Verhaltens gegenüber dem Mitmenschen setzt aber voraus, daß das Ich sich in die Lage des Du hineinzusetzen versucht, um von ihm aus sein eigenes Tun zu erfahren.

Diese Umfassung ist zugleich Voraussetzung dafür, daß ich erfahre, was dem anderen Menschen not tut und welche Möglichkeiten mir gegeben sind, ihm helfend zur Seite zu treten. So wie er mein Mittler ist, so ist mir ihm gegenüber ein Mittleramt auferlegt. Aus diesem Grunde muß der Mensch sich fragen, ob er die Hilfe, die gerade er und vielleicht nur er dem Mitmenschen geben konnte, geschenkt hat. Dieser Beistand kann das Verhältnis des Du zur Wahrheit betreffen; vielleicht ist es dem Ich gegeben, dem Mitmenschen Klarheit in dieser oder jener Frage zu vermitteln. Aber es ist auch möglich, daß dem Du schon dadurch geholfen wird, daß das Ich seinen Standpunkt konsequent und eindeutig vertritt, so daß das Du an der Haltung des Ich sich aufzurichten vermag. Ebenso kann ein Gespräch über sittliche Probleme dem Mitmenschen persönlich weiterhelfen und neue Beweggründe des Handelns ihm aufzeigen. Vielleicht bedarf der Mitmensch auch nur der Erfahrung, daß er mit seiner Überzeugung nicht alleine steht, sondern sich mit Menschen gleicher Auffassungen verbunden wissen darf.

Dieser letzte Gesichtspunkt der Selbstbetrachtung zeigt deutlich, daß die Selbstprüfung den Menschen nicht in sich selbst verschließen soll, sondern ihm einen offenen Blick der gesamten Wirklichkeit schenken will, in die er als Person gestellt ist.

Zum Abschluß dieses Kapitels sei noch kurz auf einen Zusammenhang hingewiesen, der zwischen der Beziehung zu sich selbst und der Beziehung zum Mitmenschen besteht.

(1) H. THIELICKE, Bildung als Begegnung mit der Wahrheit, a. a. O., S. 565.

Die Achtung gegenüber dem Mitmenschen, die sich in der Wahrung seiner Personwürde zeigt, setzt voraus, daß der Mensch Achtung vor sich selbst besitzt. Nur dann, wenn ich mich selber der Wahrheit verpflichtet fühle und mich bemühe, die Forderungen des Gewissens als verbindliche Norm meiner Lebensführung anzuerkennen, werde ich auch das Wahrheitsverlangen und die Gewissensentscheidung des Mitmenschen respektieren. Achtung vor der Überzeugung des anderen kann nur der haben, der selbst eine Überzeugung hat. Wer selbst keinen Standort besitzt, bringt auch kein Verständnis auf für den Menschen, dem es nicht gleichgültig ist, welche Ansichten er vertritt und welche Wertmaßstäbe er für richtig hält. Damit erweist sich die Selbstbetrachtung als Voraussetzung echter Toleranz.

Die Überlegungen über das Verhältnis der Ich-Du-Beziehung zur Selbstbetrachtung werfen die Frage auf, wie es mit der Unabhängigkeit und Hilfe der Menschen bestellt ist, die durch ein Autoritätsverhältnis miteinander verbunden sind. Dieses Problem soll zum Gegenstand eines eigenen Kapitels gemacht werden.

2. Kapitel

Autorität und Selbstbetrachtung

Das Autoritätsverhältnis ist eine besondere Form der Ich-Du-Beziehung. Wenn wir einen Menschen als Autorität bezeichnen, dann soll damit die Stellung hervorgehoben werden, die er anderen Personen gegenüber einnimmt. Es ist nicht unsere Aufgabe, die verschiedenen Formen des Autoritätsverhältnisses in ihrer Eigenart zu beschreiben. Aber es lassen sich wohl - und damit greifen wir auf die Ausführungen von R. STROHAL (1) zurück - zwei Gesichtspunkte unterscheiden, die bei der Definition des Begriffes 'Autorität' zu beachten sind. Wenn auch beide Aspekte zusammengehören und erst in ihrer Einheit eine erschöpfende Begriffsbestimmung geben, so kann man sie wohl gedanklich trennen und gesondert behandeln.

STROHAL unterscheidet die tatsächliche Autorität von der berechtigten Autoritätsforderung. Das kennzeichnende Merkmal der tatsächlichen Autorität sieht er im Vertrauen, das ein Mensch, der Autoritätsanerkennende, einer Person, dem Autoritätsträger, entgegenbringt. Ein solches Verhältnis wird freiwillig von einem Du geknüpft, das durch den Akt der Anerkennung einen anderen zur Autorität für sich macht. Nicht der Autoritätsträger stellt diese Beziehung her, sondern das Du selbst geht diese Bindung ein, erkennt diesen Menschen auf Grund seines Wissens und seiner Haltung als Autorität an, vertraut seinem Urteil und nimmt sich ihn zum Vorbild. Die Anerkennung braucht sich nicht notwendig auf alles zu erstrecken, was der Autoritätsträger sagt und tut. Er vermag in dieser oder jener Hinsicht Autorität zu sein, so daß ihm auch nur in begrenzter Weise Vertrauen geschenkt wird.

Das Charakteristische der berechtigten Autoritätsforderung liegt für STROHAL "in dem Vorhandensein einer mit Recht aufgestellten Forderung nach Anerkennung" (2). Dieses Autoritätsverhältnis gründet nicht primär in der Anerkennung, die einer Person entgegengebracht wird, sondern hier wird eine Forderung nach "Unterordnung, nach Erfüllung einer Gehorsamspflicht" (3) erhoben. Wir finden diese Autoritätsform vor allem im Be-

(1) R. STROHAL, Autorität, S. 1 ff.

(2) R. STROHAL, a.a.O., S. 6.

(3) R. STROHAL, a.a.O., S. 56.

reiche des menschlichen Zusammenlebens. Sie wird hier in einem Amte übertragen, durch das jemand innerhalb der menschlichen Gemeinschaft mit bestimmten Gewalten ausgestattet wird, die im Dienste der Ordnung des Ganzen stehen. Wenn auch dieses Autoritätsverhältnis vom Vertrauen der Untergebenen getragen sein soll und erst durch die Zustimmung der Menschen seine Festigkeit erhält, so ist die Amtsautorität nicht notwendig auf die Anerkennung der Menschen angewiesen. Sie darf einen Autoritätsanspruch erheben und ihn notfalls mit Macht durchsetzen.

Aber wenn die berechtigte Autorität auch das Recht hat, auf dem Wege der Macht sich Geltung zu verschaffen, so verfügt sie nicht absolut über die Macht. Die Tatsache, daß einem Menschen mit der Amtsübertragung das Recht verliehen wird, Anerkennung und Gehorsam zu fordern, legitimiert nicht die Gültigkeit jeder einzelnen Handlung. Der Autoritätsträger kann seine Autorität mißbrauchen und Gehorsamsakte verlangen, die sich nicht auf die letzte Quelle aller Gültigkeit, das Gute und das Wahre, zurückführen lassen. Die Amtsautorität besitzt keineswegs in sich selbst ihre letzte Begründung. Sie ist "Autorität auf Abruf" und muß sich hinsichtlich dessen, was sie anordnet und von den Menschen verlangt, vor der "Instanz des lebendigen, personal anredenden Gottes" (1) verantworten. Und ebenso ist auch die tatsächliche Autorität nicht durch sich selbst legitimiert; auch von ihr gilt, daß sie sich nur dann richtig sieht und einschätzt, wenn sie "sich als ein Anzeichen einer höheren Ordnung, als Organ eines höheren, übergeordneten Willens" (2) versteht.

Wenn aber jede menschliche Autorität nur den Charakter einer Zwischeninstanz besitzt und selbst einem Maß untersteht, dann bedarf das Autoritätsverhältnis, wenn es gültig sein soll und beide Partner es vor ihrem Gewissen verantworten wollen, der kritischen Überprüfung. Jeder, der einen Menschen durch seine Anerkennung zur Autorität macht, und jeder, dem dieses Vertrauen geschenkt oder dem auf Grund eines Amtes das Recht übertragen wird, Forderungen dem anderen Menschen gegenüber zu erheben, hat sich zu fragen, ob er den Akt der Autoritätsanerkennung oder der Autoritätsausübung recht vollzogen hat. Nur unter dieser Bedingung ist es möglich, daß die Macht, die dem Autoritätsträger gegeben worden ist, nicht mißbraucht, sondern in den Dienst der Entfaltung des Mitmenschen gestellt wird, und daß derjenige, der sich der Macht eines Men-

(1) E. MICHEL, Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 56.

(2) R. STROHAL, a.a.O., S. 68.

schen unterstellt, nicht Schaden leidet hinsichtlich seiner Persönlichkeitsbildung, sondern Förderung und Bereicherung erfährt (1).

Es wird darum unsere Aufgabe sein, das Verhältnis 'Autorität - Selbstbetrachtung' zu überdenken. Zunächst soll das Problem vom Autoritätsträger, dann vom Autoritätsanerkennenden aus dargestellt werden.

Was den Autoritätsträger betrifft, dem Menschen durch ihr Vertrauen diese Stellung geschenkt haben, so gilt für ihn, daß er eine große Verantwortung denen gegenüber auf sich genommen hat, die seine Urteile übernehmen und seinen sittlichen Anweisungen Folge leisten. Er muß sich vergegenwärtigen, daß die Menschen zu ihm aufschauen, ihren Blick auf sein Verhalten heften, sein Argumentieren und Motivieren verfolgen, ja sich ihm in ihrem Personsein anvertrauen. Ist aber einem Menschen eine solche Macht verliehen worden, daß er einen bestimmenden Einfluß auf die Lebensführung anderer Menschen auszuüben vermag, dann muß er sich, nicht nur um der eigenen Gültigkeit willen, sondern auch wegen der Menschen, die sich ihn zum Vorbild genommen haben, sehr sorgfältig und gewissenhaft nach der Wahrheit seiner Argumente und der sittlichen Hochwertigkeit seiner Motive fragen. Ihm ist nämlich Anerkennung geschenkt worden in der Erwartung, daß er sich bemüht, die Wahrheit und das Gute zu repräsentieren. Es wird darum von ihm auch erwartet, daß er sein Mittleramt vor sich selbst zur Diskussion stellt und sich prüft, ob er auch in der Tat diesen Anspruch, den man an ihn stellt, erfüllt.

Ebenso muß der Träger der Autorität sich überlegen, ob er sich nicht in unehrlicher Absicht der Menschen bemächtigt hat, etwa dadurch, daß er seine Fähigkeiten und Talente benützt, sie über das notwendige Maß hinaus von sich abhängig zu machen, sie so an seine Person zu binden, daß sie ihm völlig hörig sind (2). In einem solchen Falle stellt er sich nicht in den Dienst des Mitmenschen, sondern stellt den Mitmenschen in seinen Dienst.

Für die berechtigte Autorität ist die Forderung nach Überprüfung der Auto-

-
- (1) E. LICHTENSTEIN, Das Problem der Autorität in der Pädagogik, S.4:
" 'Auctoritas' - und hier erkennen wir einen Tiefsinn des Wortes -
kommt von 'augere': bereichern, fördern, wachsen machen!"
- (2) D. von HILDEBRAND, Zum Wesen der echten Autorität, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 1927, S. 196 ff.

ritätsstellung nicht minder wichtig. Sie dürfte vielleicht noch dringlicher sein, da dem Ansehen der Autorität durch das Amt Nachdruck verliehen wird. Der Träger der Autorität kann sich der Gefahr aussetzen, unter Berufung auf seine Amtsvollmacht von den ihm Untergebenen etwas zu verlangen, was der Wahrheit widerstreitet und gegen das Wesen der Sittlichkeit verstößt. Seine Amtsstellung kann ihn niemals von der Verpflichtung dispensieren, sich Rechenschaft darüber geben zu müssen, ob seine Anordnungen sittlich zu rechtfertigen sind und nicht die Personwürde derer verletzen, die ihm zum Gehorsam verpflichtet sind. Er muß sich dessen bewußt sein, daß die Anwendung der ihm verliehenen potestas nur dann erlaubt ist, wenn sie der Bekräftigung und Durchsetzung berechtigter Befehle dient. Das Amt enthebt ihn nicht der Notwendigkeit, sich selbst zur Verantwortung ziehen zu müssen.

So treffen sich beide Autoritätsformen in der für jeden Autoritätsträger entscheidenden Frage nach der gültigen Verwaltung der Macht.

Dazu gehört auch die Überlegung, ob man nicht Autorität beansprucht auf Gebieten, die außerhalb der Ermächtigungsgrenzen (MICHEL) liegen. Es ist darum von jedem Autoritätsträger zu fordern, daß er um die Reichweite seiner Zuständigkeit weiß und jenseits der Grenzen, die seiner Autorität gezogen sind, nicht den Anspruch erhebt, anerkannt zu werden. Überschreitet er seine Vollmacht, dann mißbraucht er seine Stellung, da er die Person nicht achtet, die sich ihm anvertraut hat.

Das Eingeständnis der Grenzen seiner Vertrauenswürdigkeit mindert keineswegs das Ansehen der Autorität, sondern stärkt vielmehr die eigene Position. Man hat dadurch zu erkennen gegeben, daß man sich seiner begrenzten Zuständigkeit bewußt ist. Es ist ein Zeichen dafür, daß man sich für die rechte Verwaltung der Autorität verantwortlich weiß. Für den Autoritätsanerkennenden wird dieser Verzicht Anlaß sein, der betreffenden Person noch mehr Vertrauen zu schenken, weil er erfahren hat, mit welcher Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit der Autoritätsträger seine Funktion ausübt. Das Vertrauen in die Autorität wird gestärkt, wenn man sieht, daß derjenige, von dem man sich führen läßt, rechtzeitig zu verstehen gibt, daß er nicht mehr in der Lage ist, weiterhin die Führung zu übernehmen, da er selbst einer Autorität bedarf.

Der Autoritätsträger darf auch nicht unbedingt seine Autoritätsstellung halten wollen. Er muß das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt, jederzeit dadurch zu rechtfertigen suchen, daß er auch selbst bereit ist, Menschen,

die über einen gültigeren Standort verfügen, anzuerkennen. Er darf nicht auf seiner Meinung bestehen, sondern muß sich dem stärkeren Argument beugen und dem die Führung übergeben, der durch sein Wissen und seine Haltung besser als er zu diesem Amte legitimiert ist. Deshalb darf der Autoritätsträger seine Stellung niemals als unantastbar ansehen. Vor allem derjenige, der seine Position dem Vertrauen der Mitmenschen verdankt, kann nur dadurch seine Autorität halten, daß er sich immer wieder fragt, ob sein Urteil noch gültig ist oder ob es nicht angesichts der veränderten Verhältnisse oder der neuen Forschungsergebnisse revidiert werden muß. Will die Person das Ansehen, das ihr früher einmal in berechtigter Weise entgegengebracht worden ist, unbedingt zu erhalten suchen, ohne sich um die notwendige Legitimation zu bemühen, dann will sie im Grunde die Menschen nicht fördern, sondern nur an sich binden und von sich abhängig machen.

Für den Autoritätsaner kennenden ergibt sich ebenso die Verpflichtung, sein Verhältnis zu den Menschen, die er als Autoritäten anerkennt oder in deren Gehorsam er steht, zu überprüfen.

Jeder Mensch ist notwendig auf Autoritäten angewiesen. Die einzelne Person besitzt immer nur eine begrenzte Zuständigkeit. Der eine hat einen tieferen Einblick in dieses Sachgebiet, der andere verfügt über hervorragende Kenntnisse auf jenem Gebiete, so daß sie es verdienen, in Anbetracht ihrer besonderen Fähigkeiten als Autoritäten anerkannt zu werden. Weil aber der Mensch ein weltoffenes Wesen ist, dessen Leben in die verschiedensten Seinsbereiche hineinreicht, die er aber keineswegs alle selbst zu überschauen vermag, ist er auf die Kenntnisse der Personen angewiesen, die auf den einzelnen Gebieten sich auskennen. Die Verflochtenheit des menschlichen Lebens mit den mannigfachsten Bereichen macht es darum erforderlich, daß der Mensch nach den Grenzen seiner eigenen Zuständigkeit fragt und bereit ist, das Urteil derer anzunehmen, die über die entsprechende Sachkenntnis verfügen. Das Wissen um seine begrenzten Möglichkeiten wird den Menschen davor bewahren, Urteile zu fällen, die sachlich nicht richtig sind, weil dem Menschen die nötige Kenntnis der Zusammenhänge fehlt.

Die Anerkennung einer Autorität ist keineswegs ein Zeichen mangelnder Selbständigkeit. Wir müssen vielmehr sagen, daß das Wissen um die

eigene Begrenzung und die Anlehnung an eine Autorität zur Bildung gehören (1). Wenn ein Mensch sich einer Autorität anvertraut und sich ihren Argumenten anschließt, dann gibt er dadurch zu erkennen, daß er das Verhältnis seines Wissens zu seinem Nichtwissen überschaut und es um der Gültigkeit seines Standortes willen für notwendig erachtet, sich von dem helfen zu lassen, der die Grenzen seines Wissens auszuweiten vermag.

Die Anerkennung einer Autorität darf aber nicht ungeprüft erfolgen. Der Mensch, der sich einer Autorität in bestimmter Hinsicht anvertraut, muß sich Rechenschaft darüber geben, ob die betreffende Person auch wirklich über die Sachkenntnis verfügt oder die Vorbildlichkeit besitzt, daß man ihre Aussagen übernehmen oder ihr Tun nachvollziehen kann. Wenn auch dem Autoritätsanerkennenden - zunächst jedenfalls - die Einsicht in die Richtigkeit der übernommenen Urteile verwehrt ist, so muß er sich doch vergewissern, ob derjenige, dem er Vertrauen schenkt, die erforderliche Qualifikation besitzt, so daß er es verantworten kann, wenn er seine Urteile sich zu eigen macht.

Wenn die Gewähr für eine vertrauenswürdige Autorität gegeben ist, so darf man trotzdem niemals der Meinung sein, daß mit der Anerkennung dieser Autorität eine grundsätzliche Überantwortung erfolgt und "die Zeit des Sich-entscheidens" vorbei sei (2), daß man sich fortan von jeglicher Verantwortung dispensieren, sein persönliches Gewissen ausschalten und in allem der Autorität sich blindlings überlassen dürfe. Der Mensch muß Autoritäten anerkennen, aber der Akt der Anerkennung muß von der Person verantwortet werden, weil niemand seine persönliche Verantwortlichkeit auf den Mitmenschen übertragen kann. Darum muß der Mensch, der von einer Autorität abhängig ist, sich fortwährend Rechenschaft darüber geben, ob sein Verhältnis zum Autoritätsträger so ist, daß ihm aus dieser Abhängigkeit nur Förderung und Hilfe, nicht aber Schaden in bezug auf seinen Standort erwächst.

(1) O. WILLMANN, Didaktik als Bildungslehre, S. 62: "Nicht darauf weist die Bildungslehre hin, daß man sich in allem oder möglichst vielem versuche, sondern darauf, daß man bei den Versuchen auf begrenztem Boden lerne, die rechten Fragen zu stellen, an die Natur des Gegenstandes in erster Linie, an die Erscheinungen, welche die allgemeinen Probleme bilden, in zweiter, und in dritter an die Kenner, deren Urteil ergänzend eintritt, wo die eigene Sachkenntnis ihre Grenze findet".

(2) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 231.

3. Kapitel

Erziehung und Selbstbetrachtung

Das erzieherische Verhältnis (1) stellt eine besondere Form der mitmenschlichen Verbundenheit dar. Wir dürfen das Charakteristische der Beziehung des Erziehers zum Zögling darin sehen, daß dem unmündigen Kinde der mündige Erwachsene gegenübersteht, der dem Kinde seine Hilfe schenkt, um es den Weg zum Mündigwerden zu führen. Das Kind ist darauf angelegt, sein Leben in eigener Verantwortung zu führen. Dies ist dem jungen Menschen in den ersten Jahren seines Lebens noch nicht möglich, so daß der Erwachsene das Kind führen und sich so lange um den Standort des Kindes sorgen muß, bis es imstande ist, diese Sorge selbst übernehmen zu können.

Diese allgemeine Umschreibung des erzieherischen Verhältnisses soll in den folgenden Ausführungen vertieft werden, wobei vor allem auf den Zusammenhang von Erziehung und Selbstbetrachtung geachtet werden soll.

Der Erzieher stellt "die mündige Vernunft des Unmündigen" (2) dar. In religiöser Sicht dürfen wir mit SAILER den Erzieher als "Bild Gottes" bezeichnen, der "die Stelle des Vaters der Menschen an diesem Menschenkinde" (3) vertreten soll. Diese stellvertretende Ausübung des erzieherischen Amtes hat zur Folge, daß der Erzieher keine Herrschaftsstellung gegenüber dem Kinde einnimmt und daß er darum auch die Macht, die er in Anbetracht der Unmündigkeit des Kindes besitzt, nicht mißbrauchen darf. Sehen wir das Amt des Erziehers im Hinblick auf die personale Würde des Kindes, dann wird die zweite Grenze sichtbar, die dem erzieherischen Tun gezogen ist. Wenn auch das Kind noch nicht zur vollen Entfaltung seines Personseins gekommen ist, so muß es auch in seinem unmündigen Zustande als Person anerkannt werden. Es ist dazu be-

(1) Entsprechend der in dieser Arbeit verwendeten Definition der Begriffe 'Bildung' und 'Erziehung' umfaßt das erzieherische Verhältnis sowohl den Bereich des Wissens als auch den Bereich der Haltung.

(2) J. M. SAILER, Über Erziehung für Erzieher, S. 175.

(3) J. M. SAILER, a. a. O., S. 178. In den Worten SAILERS, daß Gott "im realsten Sinne der Erzieher des Menschengeschlechtes" (a. a. O., S. 172) sei, haben wir es mit der pädagogischen Interpretation des Gedankens, daß Gott wesentlich das Du des Menschen ist, zu tun.

Vgl. dazu R. GUARDINI, Welt und Person, S. 113.

stimmt, in eigenen Akten seine Personalität zu entfalten, so daß die erzieherische Hilfe, die der junge Mensch zunächst benötigt, diesem Selbstbildungsprozeß Rechnung tragen muß. SAILER bezeichnet die Hilfe des Erziehers als Beistand (1). Was darunter genau zu verstehen ist, drückt er positiv und negativ aus. Positiv gesehen bedeutet Beistand, daß der Erzieher dem Kinde zur Seite stehen und der sich selber entwickelnden jungen Natur stützende Hand reichen soll (2). Als Mitarbeiter an der Entwicklung des Kindes soll er "die Keime des Guten an- und hervorziehen, die Keime des Bösen zurückstoßen, die regen Kräfte beschränken, die toten anregen" (3). Der Erzieher darf sich aber nur als "dienende Wirkkraft" (4) betrachten. Darauf will SAILER durch die negative Umschreibung dessen, was unter dem Beistand zu verstehen ist, aufmerksam machen. Er fordert den Erzieher auf, sich nicht an der Natur des Kindes zu vergreifen, nichts an dem zarten Gebilde zu verderben und zu erzwingen und das Kind das aus sich selbst machen lassen, was es werden kann (5).

(1) J.M. SAILER, Über Erziehung für Erzieher, S. 174.

(2) J.M. SAILER, a.a.O., S. 174 f.

(3) J.M. SAILER, a.a.O., S. 168.

(4) J. MARITAIN, Erziehung am Scheidewege, S. 48. Der Verfasser betont, daß "jede Erziehung, die den Lehrer als Hauptwirkkraft ansieht, die wahre Natur der Erziehungsaufgabe verdreht". A.a.O., S. 49.

(5) J.M. SAILER, a.a.O., S. 174. Zur Verdeutlichung des an der Personalität des Kindes orientierten Bildungs- und Erziehungsbegriffes SAILERs seien die Ausführungen über das Wesen der Erziehung von M.I.KALININ, Über Kommunistische Erziehung, S.88, zitiert: "Meines Erachtens ist Erziehung eine ganz bestimmte, zielbewußte und systematische Einwirkung auf die Psyche des Zöglings, um in ihm die vom Erzieher gewünschten Eigenschaften zu entwickeln. Mir scheint, diese Formulierung .. umfaßt in wenigen Worten alles, was wir in den Begriff Erziehung hineinlegen, wie die Einprägung einer bestimmten Weltanschauung und Moral, bestimmter Regeln im Umgang mit dem Menschen, die Herausarbeitung bestimmter Charakter- und Willenszüge, Gewohnheiten und Neigungen, die Entwicklung bestimmter körperlicher Eigenschaften usw.". Eine genauere Darlegung des Bildungs- und Erziehungsbegriffes der Sowjetpädagogik befindet sich im "Lehrbuch der Pädagogik" von I.T. OGORODNIKOW und P.N. SCHIMBIREW. Die dort gegebene Darstellung des sowjetischen Bildungs- und Erziehungssystems läßt deutlich erkennen, daß die "Vernichtung der personalen Existenz des Menschen" der "geistige Angelpunkt der kommunistischen Pädagogik" ist. G.MÖBUS, Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, S. 67.

Wenn aber der "eingeborene Betätigungsdrang, die eingeborene Dynamik der Natur und des Geistes" die "entscheidende Wirkkraft" (1) des Bildungsprozesses ist, dann ist es falsch, die Kategorien 'Ursache' und 'Wirkung' auf das Verhältnis des Erziehers zum Zögling zu übertragen. Der Erzieher darf sich nicht als Ursache betrachten, die auf den Zögling 'einwirkt', ihn 'prägt' und 'formt' und seinen Charakter "umzuschmelzen" (2) hat, sondern er muß das Kind als Person werten, die sich unter seiner Hilfe zur Persönlichkeit entfalten soll. Der Erzieher darf nichts im Zögling 'bewirken' wollen, sondern er hat die Aktivität des Kindes, die "durchgängig als Prinzip der Entwicklung zu gelten hat" (3), zu führen und damit dem Kinde zu helfen, daß es sich in eigenem Tun seinem Wesen entsprechend verwirkliche. Weil das "Ereignis eigentlicher Existenz nicht von einem anderen Menschen verursacht werden kann" (4), ist die Erziehung als Hilfe zur Selbstwerdung "Fremdführung" (5). Diese Eigenart des erzieherischen Verhältnisses soll die Bezeichnung der Erziehung als interpersonales Aktgefüge zum Ausdruck bringen (6).

Darf die Erziehung nur Beistand der sich selbst entwickelnden Natur sein und muß der erzieherische Akt die Du-Werdung des Kindes intendieren (7), dann ist die wahre Erziehung zutiefst "das eine Werk der einen vernünftigen, unermeßlichen Liebe" (8). Die Haltung des Erziehers dem Kinde gegenüber muß frei sein von Machtwillen und Eros (9), da er in dieser Gesinnung das Kind auf sich, nicht aber sich auf das Kind beziehen würde. Aber gerade auf diese selbst-lose Haltung kommt es an, weil die Erzie-

(1) J. MARITAIN, Erziehung am Scheidewege, S. 49.

(2) F. FROMM, Die Furcht vor der Freiheit, S. 278.

(3) A. PETZELT, Kindheit-Jugend-Reifezeit, S. 20. Der Verfasser geht in der Darstellung der psychischen Entwicklung des Kindes von der Aktivität als der Norm des Psychischen aus und sieht das bestimmende Moment der einzelnen Entwicklungsphasen in der sich wandelnden Fragehaltung des Kindes.

(4) W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, S. 52.

(5) A. FISCHER, Vom Sinn der Erziehung, in: Leben und Werk, Bd. 2, S. 161.

(6) F. STIPPEL, Die Zerstörung der Person, S. 227.

(7) Vgl. den Ausspruch SAILERS: "Du sollst nie Ich werden, spricht der weise Erzieher, werde nur ein komplettes Du!" Über Erziehung für Erzieher, S. 183.

(8) J. M. SAILER, a. a. O., S. 167.

(9) Siehe dazu M. BUBER, Dialogisches Lebens, S. 274.

hung nur dann dem Kinde zur Hilfe gereicht, wenn sie in keiner Weise egoistisch verzweckt ist, sondern ganz auf das Heilwerden des Kindes und auf die Überwindung der kindlichen Seinsarmut ausgerichtet ist (1). Der Erzieher muß sich deshalb in Liebe dem Kinde zuwenden, sich selbst entäußern und mit seinem Herzen dem Kinde nahe sein (2).

Wenn der Erzieher dem unmündigen Kinde beim Werke seiner Persönlichkeitsbildung "Handbietung zu leisten" (3) und ihm zu helfen hat, 'Werk seiner selbst' zu werden, dann liegt das Ziel seines Tuns darin, den Zögling dahin zu führen, daß er der fremden Führung nicht mehr bedarf, weil er sein Selbstführer zu sein vermag (4). Das Erziehungsverhältnis muß deshalb so lange dauern, bis der Zögling fähig ist, sein Leben in seine eigene Verantwortung zu nehmen und sich um seinen Standort selber zu kümmern. Es darf nicht zu einem Zeitpunkt abgebrochen werden, da der Zögling noch nicht über die notwendige Reife zur Selbstführung verfügt. Wird der Heranwachsende zu früh aus der erzieherischen Sorge entlassen und auf sich selbst gestellt, so ist er, weil er selbst noch kein "eigenes Urteil über die Welt und eigenen Stand in ihr" (5) in ausreichendem Maße gewonnen hat, nicht in der Lage, den Gefahren gegenüber standzuhalten.

-
- (1) Über das Verhältnis von menschlicher Armut und Erziehung vgl. den Aufsatz von F. STIPPEL, Menschliche Armut und Erziehung, in: Christliche Besinnung, Bd. 7, S. 60 ff.
 - (2) J.M. SAILER hat die Hilfsbedürftigkeit des Kindes und den Anspruch des Zöglings auf das Herz des Erziehers mit folgenden Worten ausgesprochen: "Das junge Herz bedarf eines Herzens, an das es sich anschließt, einer Hand, an die es sich anschmiegt, eines Auges, zu dem es liebend aufsieht, eines warnenden Zeigefingers, den es respektiert, eines starken Armes, der es rettet". A.a.O., S. 345. Vgl. dazu auch die Schilderung PESTALOZZI's in seinem "Stanser Brief", Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 11 f.
 - (3) J.H. PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 71.
 - (4) J.M. SAILER, a.a.O., S. 180.
 - (5) R. GUARDINI, Die Lebensalter, S. 17.

Das Mündigwerden des Zöglings vollzieht sich jedoch stufenweise und ist das Ergebnis eines psychischen Entwicklungsprozesses, der "den Weg zum Eindeutigwerden des Ich zu voller Verantwortlichkeit darstellt" (1). Deshalb muß der Erzieher, wenn seine Hilfe der Entwicklungsphase gemäß sein soll, um den jeweiligen Stand der Persönlichkeitsbildung des Kindes wissen und der "altersgemäßen Selbständigkeit" (2) Rechnung tragen. Er hat die Individuallage seines Zöglings, die sich aus der kindlichen Individualität und den "Entwicklungsgesetzen der Menschennatur" (3) ergibt, zu kennen und seine Führung so zu gestalten, daß die "Entwicklung zur Selbstführung sicher und zur rechten Stunde eintreten (4) kann. Er muß das Kind nach dem Grad seines Reifwerdens aus seiner erzieherischen Hilfe in die Freiheit der eigenverantwortlichen Selbstführung entlassen.

Damit berühren wir das Problem der Selbstbetrachtung. Im ersten Abschnitt des zweiten Teiles dieser Arbeit ist der Zusammenhang von Bildung und Selbstbetrachtung aufgezeigt und dargelegt worden, daß die Bildung von der Sorgfalt der Selbstprüfung abhängt. Soll der Mensch sein Leben in seine eigene Verantwortung nehmen und den Prozeß seiner Persönlichkeitsbildung, zwar nicht unabhängig vom Du, aber nicht mehr so wie bisher in der Abhängigkeit von einem erziehenden Du, selber tätigen, dann setzt das voraus, daß er seinen Standort kritisch zu werten imstande ist.

Sehen wir das Ziel des erzieherischen Bemühens im Hinblick auf die Abhängigkeit der Selbstführung von der Selbstprüfung, dann müssen wir sagen, daß die Aufgabe der Erziehung wesentlich darin besteht, dem Zögling zu helfen, seinen Standort richtig beurteilen zu können. Ist es zunächst der Erzieher, dem die Sorge für die Gültigkeit der Akte des Zöglings obliegt, so muß der Heranwachsende in immer weiterem Umfange entsprechend seinen Können die Sorge um seinen Standort übernehmen und das Richteramt über sich ausüben. Die liebende Sorge des Erziehers um die Persönlichkeitsbildung des Kindes muß darauf gerichtet sein, daß der Zögling es lerne, auf die rechte Weise für sich selber zu sorgen. Ist das nicht der Fall, dann ist die Sorge des Erziehers falsch, weil er den

(1) A. PETZELT, Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 309.

(2) E. BORNEMANN, Methoden der Persönlichkeitsbildung, in: Die personalen Grundlagen der Erziehung, herausgegeben v. L. Prohaska, S. 115.

(3) J. M. SAILER, a. a. O., S. 170.

(4) J. M. SAILER, a. a. O., S. 176.

Zögling nicht zu eigener Besorgung frei gibt. Soll das Kind sich seinem Wesen entsprechend verwirklichen, dann hat der Erzieher seine besondere Sorgfalt darauf zu verwenden, das Kind zu einer prüfenden Einstellung gegenüber sich selbst zu führen, es in einen Dialog mit sich selbst zu bringen, den es um der Gültigkeit seines Standortes zu führen gewillt ist. Der Erzieher kann darum dem Zögling keinen größeren Dienst erweisen, als ihm zu helfen, nach der gültigen Ordnung seiner Akte zu fragen.

Wenn die Bildung des jungen Menschen zur Persönlichkeit stufenweise erfolgt, dann dürfte der Gradmesser der erreichten Selbständigkeit die Fähigkeit des Zöglings sein, sein Denken und Handeln richtig zu beurteilen. Dies hängt sowohl von der Entwicklungsphase des Zöglings (1) als auch von der Hilfe ab, die ihm bei der Urteilsbildung im Bereich des Sachlichen und des Sittlichen gewährt worden ist.

Damit wird deutlich, was der Begriff 'Führung' im Zusammenhang mit dem Erziehungsprozeß meint. Soll das Kind zur Eigenständigkeit geführt und befähigt werden, selbständig richtig zu unterscheiden und gültig sich zu entscheiden, seinen Standort kritisch zu werten und nach dem Maß des menschlichen Seins zu fragen, dann ist die Erziehung im wesentlichen eine Führung der Selbstbetrachtung des Zöglings. Dazu ist es erforderlich, daß der Erzieher den jeweiligen Standort des Zöglings kennt, um seine Individuallage weiß und dem Kinde die Hilfe gewährt, die es seinem augenblicklichen Stand der Selbstbetrachtung entsprechend notwendig braucht. Die Führung der Selbstbetrachtung des Zöglings setzt jedoch voraus, daß der Erzieher sich ganz in das Kind hineinzuversetzen vermag, so daß er "von drüben aus sich selber auffängt und verspürt, 'wie das tut', wie das diesem andern Menschen tut" (2).

Wir dürfen in der Führung der Selbstbetrachtung des Zöglings deshalb die Hochform des Erziehungsverhältnisses sehen, weil hier der Erzieher von einer bloß äußerlichen Reglementierung des kindlichen Bildungsprozesses weit entfernt ist. Ihm ist die Innerlichkeit des Kindes nicht verschlossen, so daß er um den augenblicklichen Stand seiner sittlichen Entwicklung weiß. Und ebenso ist ihm Einblick gewährt in die Ordnung des kindlichen

(1) A. PETZELT betont, daß das Motiv der Selbstbetrachtung in allen Entwicklungsphasen vorkommt, sich jedoch entsprechend der Fragehaltung der Phase abwandelt, so daß die Selbstbetrachtung in der Phase der Vorpubertät anders aussieht als in der Zeit der Pubertät. Grundzüge systematischer Pädagogik, S. 308 ff.

(2) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 285.

Wissens. Weil aber die innere Zuordnung von Wissen und Haltung sich im Gewissen anzeigt, ist die Führung der Selbstbetrachtung zutiefst Hilfe des Erziehers bei der Gewissensbildung des Zöglings.

Diese allgemeine Darstellung des Zusammenhanges von Erziehung und Selbstbetrachtung soll im folgenden noch etwas näher veranschaulicht werden. Dabei sollen zwei Gesichtspunkte besonders berücksichtigt werden.

Im ersten Abschnitt der weiteren Ausführungen soll aufgezeigt werden, daß die frühkindliche Erziehung die Voraussetzung dafür zu schaffen hat, daß das Gewissen die ihm eigene Aufgabe, orientierende Instanz der Selbstbetrachtung zu sein, auch zu erfüllen vermag. Der Aufweis dieses Zusammenhanges soll deutlich machen, daß die Erziehung schon in ihrem Beginn auf das Gewissen ausgerichtet ist, indem sie zunächst das Gewissen des Kindes zu wecken und somit die Grundlage für eine gültige Verwirklichung der Selbstbetrachtung zu schaffen hat.

Der zweite Abschnitt wird sich der Frage zuwenden, wie der Erzieher die Selbstbetrachtung des Zöglings im Reifealter zu führen hat. Den Abschluß dieses Kapitels bilden einige Gedanken über die Selbstbetrachtung des Erziehers.

Das Kind tritt nicht mit einem ausgebildeten Gewissen ins Dasein, sondern besitzt nur anlagemäßig die Fähigkeit, sittliche Wertvorstellungen zu erfassen (1). Damit das Gewissen zur vollen Funktionstüchtigkeit gelangt, bedarf es der Erweckung durch das erziehende Du. Es ist ein Organ, das "nur kraft eines unersetzlichen Mediums - des Anderen, des Mitmenschen" (2), wahrnehmend wird. Die Seinsarmut und die Hilfsbedürftigkeit des Kindes sind gerade darin zu sehen, daß seine Persontiefe nur mit Hilfe des Du zur vollen Entfaltung gelangt, so daß die Verwirklichung der Person auch davon abhängt, in welchem Maße dem Menschen am Beginn seines Lebens dieser mitmenschliche Ruf zuteil geworden und sein Gewissen geweckt worden ist.

(1) L. ZARNCKE, Kindheit und Gewissen, S. 11. Über die verschiedenen Gewissenstheorien unterrichtet Th. MÜNCKER, Die psychologischen Grundlagen der katholischen Sittenlehre, S. 130-169.

(2) H. KUHN, Begegnung mit dem Sein, S. 135.

Die Hilfe, die der Erzieher im Hinblick auf die Bildung des kindlichen Gewissens zu leisten hat, können wir von vier verschiedenen Seiten aus betrachten.

Bei der Behandlung der Frage nach dem Ursprung der Gewissensregung wurde bereits dargelegt, daß die seelische Harmonie zwischen Mutter und Kind für die Entwicklung des Gewissens von entscheidender Bedeutung ist (1). Ist dem Kinde die mütterliche Liebeszuwendung zum Lebensbedürfnis geworden, dann erkennt es am Verhalten der Mutter die Wertigkeit seines Tuns. Verhält sich die Mutter ihm gegenüber freundlich und gibt sie ihm Erweise der Liebe und Anerkennung, dann erkennt es an diesem Verhalten der Mutter, daß sein Handeln richtig und gut war. Ändert aber die Mutter ihre gewohnte Einstellung zum Kinde, entzieht sie ihm ihre Liebe, dann gibt diese Störung der Harmonie dem Kinde zu verstehen, daß es nicht recht gehandelt hat. Die Abwendung der Mutter wird bei dem Kinde, dem die liebende Zuwendung der Mutter die Erfüllung seines Verlangens nach Geliebtwerden bedeutet, schmerzhaft empfunden. Es möchte das Wohlwollen der Mutter erhalten, so daß sich in Zukunft im Konfliktfall der drohende Verlust der mütterlichen Liebe als Gewissensregung bemerkbar macht. Das Liebesbedürfnis des Kindes ist somit der Anknüpfungspunkt des Gewissenserlebnisses. "Das Gewissen selber personifiziert sich für das Auge des Kindes in der liebenden Mutter" (2). Dies kann jedoch nur dann der Fall sein, wenn das Kind in einer konstanten Beziehung zu seiner Mutter steht, so daß eine seelische Verbundenheit zwischen Mutter und Kind möglich ist. Wird die Mutter ständig durch andere Personen ersetzt, dann kann sich die zur Bildung des Gewissens notwendige Seelenharmonie nicht herstellen. Es fehlt dem Kinde die Erfahrung des liebenden Angenommenseins, und das Band zwischen Mutter und Kind kann niemals so fest geknüpft sein, daß das Kind die Trennung als schmerzhaft empfindet.

Weil das Kind nicht primär wert-, sondern personbezogen ist, hängt die Entfaltung des kindlichen Gewissens davon ab, ob es die dauernde liebende Zuneigung einer Person erfährt, durch deren konkretes Verhalten ihm gegenüber es sich in seinem Tun bestätigt oder getadelt weiß.

Weiterhin ist das Verhältnis des Erziehers zum Kinde für die Entwicklung des kindlichen Gewissens insofern von Bedeutung, als die Bildung des Ge-

(1) Vgl. zu den folgenden Ausführungen R. SCHOLL, Das Gewissen des Kindes, S. 13-28. Siehe auch J. H. PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 293-307.

(2) J. M. SAILER, a. a. O., S. 130.

mütes, die - wie bereits dargelegt - nicht ohne Einfluß auf die Ansprechbarkeit des Gewissens ist (1), eine personale Bindung voraussetzt. Diese ist in der naturhaft fundierten, jedoch geistig zu vertiefenden Beziehung der Mutter zu ihrem Kinde gegeben. Das Kind lebt zunächst noch ganz in der seelischen Welt der Mutter, gleichsam in der Weise einer "Participation mystique" (2). Es nimmt so sehr am seelischen Leben der Mutter teil, daß die Gemütsregungen der Mutter sich auf das Kind übertragen, so daß "eine Art Seelenharmonie zwischen Mutter und Kind" (3) entsteht. Diese Harmonie stellt eine optimale Disposition hinsichtlich der Bildung des Gemütes dar. Der Mutter ist wie keiner anderen Person die Möglichkeit gegeben und darum auch die Aufgabe gestellt, den Gemütsgrund des Kindes zu entfalten. Die Geborgenheit in der mütterlichen Liebe weckt im Kinde das Gefühl des Dankes und des Vertrauens und läßt es in einer Atmosphäre leben, in der frohe Grundstimmung und persönliche Wertbindungen zu gedeihen vermögen. Der konstante Liebeserweis der Mutter ist Voraussetzung dafür, daß das Kind Vertrauen gewinnt. Dieses Vertrauen richtet sich zunächst auf die Mutter, deren Aufgabe es ist, das Kind zur vertrauensvollen Haltung gegenüber den Mitmenschen und der Welt überhaupt zu führen (4). PESTALOZZI gibt auf die Frage: "Wie kom-

-
- (1) Den Anteil des Gemütes bei der Bildung des kindlichen Gewissens veranschaulicht sehr gut R. SCHOLL, Das Gewissen des Kindes, S. 84 ff.
- (2) H. MÜLLER-ECKHARD, Das unverstandene Kind, S. 24. Die Bedeutung des seelischen Kontaktes zwischen Mutter und Kind für die Entwicklung des Kindes erläutert in sehr schöner Weise F. SCHOTTLAENDER in seinem Buche "Die Mutter als Schicksal". Vgl. ebenso S. BAYR-KLIMPFINGER, Die Ansprüche des Kindes an die Person des Erziehers, in: Die personalen Grundlagen der Erziehung, herausgegeben von L. PROHASKA, S. 53 ff.
- (3) R. SCHOLL, a. a. O., S. 25.
- (4) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 281. H. E. HENGSTENBERG spricht vom Fundierungsgesetz der Akte, das sich darin zeigt, daß es Akte gibt, "die nur dann zur Existenz kommen können, wenn bereits andere vorher aktualisiert worden sind. Das akthafte personale Verhältnis zwischen der Mutter und dem kleinen Kinde ist Vorbedingung dafür, daß das Kind überhaupt ein personales Verhältnis zu anderen Personen gewinnt, es fundiert aber auch das Vertrautwerden mit den Wesenheiten der Naturdinge usw." Philosophische Anthropologie, S. 200.

me ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen?" die Antwort: "Und ich finde, daß sie (sc. Menschenliebe, Menschendank usw. D.Verf.) hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat" (1). Fehlt aber dem Kinde die Erfahrung der mütterlichen Liebe oder wird die Liebe ihm nicht beständig zuteil, dann leidet auch die Gemütsbildung. Die Folge davon ist eine geringe Ansprechbarkeit des Emotionalen, eine Gemütsarmut, die die Funktion des Gewissens im negativen Sinne beeinflußt. Das Gefühl des Vertrauens und der Freude kann sich bei einer unbeständigen und nur lieblos gewährten mütterlichen Hilfe nicht entwickeln. Das Kind überwindet nur schwerlich die tief in der menschlichen Existenz liegende Angst und ist der Gefahr einer seelischen Fehlentwicklung ausgesetzt (2). Weil "Lieben zunächst durch Geliebt-Werden gelernt wird" (3), hat mangelnde Liebeserfahrung eine Störung der Liebesfähigkeit zur Folge. Damit das Kind sich selber los-läßt und sich selbst-los dem Du zuwendet, ist es notwendig, daß es zuvor die liebende Sorge der Mutter und damit die Bejahung seiner individuellen Existenz erlebt.

SAILER bezeichnet das Gemüt als "schöne Kindlichkeit". Er sagt von ihr, sie müsse "sorgsam gehütet, treu gebildet und gewissenhaft befestigt" werden, wenn die "sittliche Potenz" in den frühesten Jahren entwickelt werden soll. SAILER versteht unter der schönen Kindlichkeit das rege Gefühl des Trauens und Glaubens, des Wohlwollens und des Dankes, die ungetrübte, durchsichtige Aufrichtigkeit, Offenheit, Herzlichkeit, das Gerngehorchen und das willige Abhängigsein (4).

Die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Beziehung läßt somit erkennen, welche Schäden hinsichtlich der Gewissensbildung eintreten können, wenn eine gemüthafte Bindung des Kindes an seine Mutter oder an eine Ersatzperson nicht stattfinden kann.

Auf das Verhältnis, das im Hinblick auf die kindliche Gewissensbildung zwischen der mütterlichen und väterlichen Erziehungshilfe besteht, will A.VETTER hinweisen, wenn er das Gemüt als weibliches und das Gewissen

(1) J.H. PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S.293/294.

(2) Vgl. dazu F. von GAGERN, Selbstbesinnung und Wandlung, S.61 ff.

(3) F.von GAGERN, a.a.O., S.117. Die seelischen Folgen von Liebensübermaß und Liebesmangel schildert ausführlich L. ZARNCKE, Das schwierige Kind, S. 42-53.

(4) J.M. SAILER, a.a.O., S. 128.

als männliches Prinzip bezeichnet (1). Weil das Kind durch seine leibliche Geburt in einem viel tieferen seelischen Kontakt zu seiner Mutter als zu seinem Vater steht, hat die Mutter auch einen viel größeren Einfluß auf die Entfaltung des kindlichen Gemütes. Zum Vater steht das Kind dagegen in einer größeren Distanz. Das Verhältnis ist "geistig bestimmt" (2). Das Kind bedarf jedoch auch notwendig der väterlichen Begegnung, weil die Erfahrung der mitmenschlichen Distanz für die Gewissensbildung wichtig ist. Die gemüthafte Bindung des Kindes an seine Mutter verlangt nach einem Gegengewicht, das in dem Verhältnis des Kindes zu seinem Vater liegt. Soll das Kind schrittweise sein Leben in seine eigene Verantwortung nehmen und sein Gewissen als verpflichtende Instanz betrachten, dann muß die gemüthafte Bindung an sittliche Werte auch geistig verankert und zur Gewissensbindung werden. Zu dieser Umwandlung bedarf es der Hilfe des Vaters. Er wird dem Kinde "zur Orientierung des erwachenden Gewissens, das erst seine Verselbständigung ermöglicht" (3). Es kann sich hier aber nur um eine Akzentuierung handeln, so daß die erzieherische Hilfe der Mutter nicht nur eine gemüthafte Wertbindung zu ermöglichen hat, sondern zugleich auch der Gewissensbildung und der personalen Verselbständigung (VETTER) des Zöglings dienen muß.

Gerade im Hinblick auf die zu erstrebende eigenverantwortliche Gewissensentscheidung des Kindes kommt der mütterlichen Liebe - und damit zeigt sich die dritte Seite unseres Themas - eine hohe Bedeutung zu. Die Ausführungen über das Gewissen haben gezeigt, daß die Funktionstüchtigkeit des Gewissens sehr eng mit dem Selbstwertgefühl und dem Eigenwertstreben verbunden ist. Das Gewissen wird nur in dem Maße für den Menschen eine verpflichtende Instanz sein, als er in sich selbst steht und sich seines Wertes und seiner Würde als Person bewußt ist. Fehlt dieses Selbstwertgefühl, dann wird er in der Anfechtung nicht zu seinem Gewissen stehen, sondern sehr leicht in die Abhängigkeit der Menschen ge-

(1) A. VETTER, Natur und Person, S. 212.

(2) A. VETTER, Wirklichkeit und Verwirklichung der Person, a. a. O., S. 21.
E. MICHEL sieht die Vater-Kind-Beziehung nicht primär im Geschlechtssammenhang, sondern im Willen zur Vaterschaft begründet, so daß Vaterschaft und Familie seiner Ansicht nach erst durch einen Adoptionsakt entstehen. Der Prozeß Gesellschaft contra Person, S. 194 ff.

(3) A. VETTER, a. a. O., S. 21.

raten und sich ihrem Urteil unterwerfen.

Dieses Selbstwertgefühl gewinnt das Kind aus der liebenden Begegnung mit seinen Eltern. Die Liebe von Mutter und Vater verleiht ihm das Gefühl des Angenommenseins und gibt ihm zu verstehen, daß es in seinem individuellen Sein liebens-wert ist (1). Das Kind bedarf der Bejahung und Bestätigung durch das mitmenschliche Du, damit es an dieser Liebe seine Wertigkeit und sein Wertsein erkennt. Wird sie ihm nicht zuteil oder nicht in ausreichendem Maße gewährt, dann ist es in seinem Selbstwertgefühl bedroht. Das Kind wird unsicher, leidet an Minderwertigkeitsgefühlen, verliert das Vertrauen zu sich selbst und gerät in eine für sein Selbstsein gefährliche Abhängigkeit vom Mitmenschen. Für das Kind in seiner Seins-armut trifft darum in besonderer Weise der Gedanke BUBERs zu, daß der Mensch der mitmenschlichen Bestätigung bedarf.

Die liebende Geborgenheit im frühkindlichen Alter ist darum Voraussetzung für die spätere, am persönlichen Gewissen orientierte Lebensführung.

Noch ein letzter Gedanke zum Problem der kindlichen Gewissensbildung sei erwähnt.

Die Ausführungen über das Wesen des Gewissens haben dargetan, daß dem Gewissen nicht der Charakter einer Letztinstanzlichkeit (MICHEL) zukommt. Es übermittelt vielmehr einen verpflichtenden personalen Anruf an die Person. Wie die Darstellung des Ursprunges des Gewissenserlebnisses gezeigt hat, ist das anredende Du zunächst das mitmenschliche Du, vor allem die Mutter. Aber die Mutter nimmt nur eine mittlerische Stellung ein, da sie als im Grunde gleichrangige Person das Gewissen des Kindes nicht zu verpflichten vermag. Es ist jedoch außer der Mutter keinem anderen Erzieher so sehr gegeben, dem Kinde das Gewissenserlebnis als das Wort dessen zu deuten, dem der Mensch wesenhaft Antwort schuldet (2). Die besondere Befähigung der Mutter ist darin begründet, daß sie für das Kind die Brücke zu den Menschen ist. Das Verhältnis zum Mitmenschen ist aber Voraussetzung und Vorstufe des Gottesverhältnisses. PESTALOZZI

(1) F. von GAGERN, Selbstbesinnung und Wandlung, S. 77 und S. 86 ff.
Siehe ebenso E. BORNEMANN, Methoden der Persönlichkeitsbildung,
a. a. O., S. 116 f.

(2) Gerade die Abhängigkeit des Kindes vom Erzieher hinsichtlich der Gewissensbildung offenbart die hohe Verantwortung, unter der das erzieherische Tun steht.

gibt auf die Frage: "Wie entkeimt der Begriff von Gott in meiner Seele?" die Antwort: "Das sehe ich bald, die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen" (1). Wenn aber den Eltern, vor allem der Mutter, bei der Entfaltung der kindlichen Gottesbeziehung diese Verantwortung übertragen worden ist, dann haben sie hinsichtlich der Gewissensbildung ihre vornehmste Aufgabe darin zu sehen, das Gewissen des Kindes in Gott zu befestigen. Diese Verankerung ist im Anfang nur potentiell vorhanden, da das kindliche Gewissen zunächst vor allem auf die Mutter ausgerichtet ist. An ihrer Gestalt sollen dem Kinde die sittlichen Forderungen Gottes transparent werden. Aber weil sie gegenüber dem Kinde nur Mittler und Interpret Gottes ist, muß sie die Bindung des kindlichen Gewissens an ihre Person, die - wie gezeigt worden ist - vor allem gemüthhaft fundiert ist, mehr und mehr aufheben und das Kind auf die transzendente Herkunft der sittlichen Forderungen hinweisen, damit es "die Transzendenz selbst als eine sprechende Wirklichkeit" (2) im Gewissen vernimmt. Indem die Mutter die latente Ansprechbarkeit des kindlichen Gewissens durch Gott akuiert, führt sie das Kind in die Selbständigkeit der eigenverantwortlichen, Gott antwortenden Gewissensentscheidung. War das Gewissen des Kindes zunächst auf die Person der Mutter ausgerichtet, so soll es durch ihre Führung auf die Person Gottes hingewiesen werden, damit das Kind "von nun an an das Auge Gottes glaubt, wie an das Auge der Mutter", daß es "jetzt um Gottes willen" recht tut, wie es "bisher um der Mutter willen" recht tat (3).

Die bisherigen Erörterungen beschäftigten sich mit der Grundlegung der personalen Eigenständigkeit, der Erweckung und Entfaltung des Gewissens im frühen Kindesalter. Die folgenden Ausführungen wenden sich der Reifezeit (4) zu, in der der Zögling die letzten Schritte zur vollen Mündigkeit tut. Zunächst sollen die besonderen Momente dieser beiden

(1) J.H. PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, a.a.O., S. 293.

(2) W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, S. 52.

(3) J.H. PESTALOZZI, a.a.O., S. 298.

(4) Der Begriff 'Reifezeit' umfaßt die Vorpubertät und Pubertät im Sinne PETZELTs, Kindheit-Jugend-Reifezeit, S. 158-251.

Entwicklungsphasen herausgestellt werden, die es zu berücksichtigen gilt, wenn das Verhältnis der Erziehung zur Selbstbetrachtung in dieser Periode der jugendlichen Entwicklung erläutert werden soll.

Die Reifezeit ist für die zukünftige Lebensgestaltung des Zöglings von weittragender Bedeutung. Die Entscheidungen, die der junge Mensch in dieser Zeit fällt, und die Überzeugungen, die er jetzt gewinnt, sind grundlegend für die Eigenart seiner individuellen Selbstverwirklichung (1). Es ist die Periode, in der der Heranwachsende mehr als bisher sich mit sich selbst zu schaffen macht, da ihm die Aufgabe gestellt ist, einen eigenen Standort zu gewinnen. Der Jugendliche hat die Phase der vollen Kindheit, die durch die "Objekthinwendung" (2) gekennzeichnet ist, durchschritten und nimmt gegenüber sich selbst und gegenüber dem Mitmenschen eine veränderte Stellung ein. Die Zeit des unreflektierten kindlichen Verhaltens, in der das Interesse für den äußeren Verlauf der Ereignisse des menschlichen Lebens vorherrschend war, jedoch noch nicht der psychischen Sinnggebung galt, ist vorüber. Der Vorpubertierende wendet sich dem Psychischen zu. Er beobachtet das seelische Verhalten des Mitmenschen, achtet auf seine Argumente, mit denen er seine Ansichten begründet. Er möchte die Motive des Du erfahren. Aber er konstatiert nicht nur, sondern er nimmt Stellung, urteilt und beurteilt, äußert eigene Meinungen und sträubt sich gegen Bevormundungen jeglicher Art, weil er sich das Recht auf eigene Wertungen nicht nehmen lassen will. Er übernimmt deshalb keineswegs mehr kritiklos die Ansichten der Erwachsenen, "Man ist phasengemäß auf einmal kritisch gestimmt, also man verhält sich als Wertprüfer, als Wertbeurteiler, man wertet geradezu die Wertungen der anderen, nicht nur, daß man selber seine Wertigkeiten vollzieht, man sieht gern, wie dieser oder jener dieses und jenes gemacht hat, wie er sich verhalten hat, wie er es machen wollte" (3). Die Beschäftigung mit dem Psychischen des Du geschieht um des Selbstverständnisses und der eigenen Eindeutigkeit willen. Der Vorpubertierende ist in gleicher Weise auch auf sich selbst gerichtet und möchte durch die Beobachtung und Bewertung des Mitmenschen lernen, wie er selbst es machen soll. Er kriti-

(1) E. SPRANGER bezeichnet die Entscheidung, die der Jugendliche in der Reifezeit fällt, als eine "relativ dauernde Stellungnahme". Psychologie des Jugendalters, S. 273.

(2) A. PETZELT, Kindheit-Jugend-Reifezeit, S. 164.

(3) A. PETZELT, a.a.O., S. 164 f.

siert sein eigenes Tun und möchte hinsichtlich seines eigenen Verhaltens zur Klarheit gelangen, so daß "das Prinzip der Selbstbetrachtung als echtes, notwendiges Strukturmoment der Phase" (1) anzusehen ist.

Das Bemühen um einen eigenständigen Standort verändert auch die Stellung des Zöglings zur Autorität. War er früher bereit, die in seinem Lebenskreis bestimmenden Autoritäten anzuerkennen und ihnen willig und in kindlicher Offenheit und Gläubigkeit zu folgen, so wird er sich jetzt mehr und mehr der Eigenständigkeit seines Seins bewußt, grenzt sich von diesen Autoritäten ab und nimmt ihnen gegenüber eine kritische Stellung ein. Er beurteilt ihr Tun, will ihre Ansichten zur Diskussion gestellt wissen, schaut auf das Verhältnis von Wort und Leben, fragt also nach der Vorbildlichkeit der Personen, die ihm gegenüber Autorität beanspruchen. Er macht es von dieser Prüfung abhängig, ob er die gesetzte Autorität innerlich bejaht und anerkennt oder nicht. "Jetzt gilt nicht mehr das Amt, das einer innehat, sondern die hochwertige Art, wie er es verwaltet" (2). Aber weil der Jugendliche sich durchaus bewußt ist, daß er keineswegs schon imstande ist, ohne Wegweisung eines reifen Menschen selber den Weg finden zu können, lehnt er nicht grundsätzlich jede Autorität ab. "Die Entwicklungsstufe, auf der sie (sc. die Jugend. D. Verf.) steht, gestattet nur die Befreiung von einer zwangsweise gesetzten äußeren Autorität. Sie selbst aber ist bereit, sich einer innerlich anerkannten Autorität nicht nur hinzugeben, sondern geradezu mit Haut und Haar zu verschreiben" (3). Die Mannigfaltigkeit und Schwierigkeit der Probleme, die dem Jugendlichen in der Reifezeit begegnen, lassen ihn erkennen, wie sehr er noch die Hilfe des Erwachsenen benötigt. Er sucht deshalb auch geradezu nach einem verständigen Menschen, dessen Standort so gefestigt ist, daß er es verdient, zum Vorbild des sittlichen Verhaltens genommen und zum Wegführer in der geistigen Auseinandersetzung erwählt zu werden. Der Heranreifende will von dem Recht auf seine eigene Person, der Selbstverfügungsmacht, deren er sich jetzt immer deutlicher bewußt wird, Gebrauch machen. Ein Jugendlicher hat das in seinem Tagebuch einmal so formuliert: "Keiner soll ein Recht an mir haben, das ich ihm nicht selber gebe. Meine Eltern auch nicht" (4). So ist es verständlich, daß der Jugendliche

(1) W. FISCHER, Der junge Mensch, S. 77.

(2) W. FISCHER, a. a. O., S. 63.

(3) E. SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, S. 165.

(4) W. FISCHER, Neue Tagebücher von Jugendlichen, S. 54.

in diesem Alter nicht mehr bereit ist, eine Person, die mit dem Anspruch auf Gehorsam ihm entgegentritt und vielleicht sogar auf ihre Autorität pocht, schon als Autorität innerlich anzuerkennen; er möchte hier ein Mitspracherecht haben und dem, der ihm glaubwürdig zu sein scheint, sich anvertrauen und ihn so zur Autorität machen. Dieser Wandel des Autoritätsverhältnisses dürfte für die Führung der Selbstbetrachtung besonders bemerkenswert sein.

In der Phase der Pubertät, die ins Erwachsenenalter einmündet, tritt eine neue Fragestellung in den Mittelpunkt des jugendlichen Ringens. Während in der Zeit der Vorpubertät die Wertung des eigenen und fremden Standortes im Vordergrund stand, die Maßstäbe jedoch, die der Beurteilung des Standortes zugrunde lagen, von den Erwachsenen übernommen wurden, hebt der Pubertierende auch diese Bindung auf, da er nach der metaphysisch-religiösen Begründung des Guten und Wahren sucht und gerade in den letzten Fragen des menschlichen Seins zu einem eigenständigen Urteil kommen will. Ihn beschäftigt nicht nur der erreichte Standort, sondern er sucht nach dem geforderten Standort, nach dem Maß, das ihm die Richtung anzeigt, in der die konkrete Entscheidung und Unterscheidung zu finden ist. "Der junge Mensch der späten Reifezeit weiß sich nicht so sehr als Vollstrecker fester Normen, übernommener Maßstäbe. Er erlebt sich als Normsucher, fragt selbständig nach dem Guten und Wahren, ringt um den Wert (und nicht mehr um den gültigen Vollzug des Wertens), sucht nach dem Logos der Welt und des Menschen" (1). Der 'Radikalität' der Fragestellung entspricht das Erlebnis der Einsamkeit und der persönlichen Verantwortung. "Man weiß sich jetzt plötzlich allein auf sich selbst gestellt. Es handelt sich um jene schwerwiegende Erkenntnis, daß man für alles allein verantwortlich ist, daß man sein eigenes Ich, welche Rolle man auch aktiviert, selbst 'in die Hand zu nehmen' hat" (2). Dieses tiefe Bewußtsein von der Verantwortung für sich selbst macht den Jugendlichen ganz besonders aufnahmebereit für das Religiöse. PFLIEGLER nennt das Reifealter im Hinblick auf die Ansprechbarkeit des Jugendlichen für religiöse Fragen ein "psychologisches Optimum" (3) und hält es daher

(1) W. FISCHER, Der junge Mensch, S. 124. Vgl. dazu auch A. PETZELT, Kindheit-Jugend-Reifezeit, S. 206 ff. Ebenso H. REMPLEIN, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, S. 526.

(2) A. PETZELT, a.a.O., S. 214.

(3) M. PFLIEGLER, Der rechte Augenblick, S. 79.

für völlig falsch, ihn in dieser Zeit mit religiösen Problemen zu verschonen.

Wenn wir es in der Reifezeit mit einer Entwicklungsperiode zu tun haben, in der der Jugendliche sich selber finden will und darum sich um die Erkenntnis des erreichten und geforderten Standortes bemüht, dann ist zu fragen, wie der Erzieher den Zögling zu führen hat, wenn er dem Anliegen der Phase Rechnung tragen will.

Zunächst dürfte hervorzuheben sein, daß der Erzieher das Bestreben des Zöglings, ein selbständiger Mensch zu werden, der die Reife für eine eigenverantwortliche Lebensführung besitzt, von innen heraus anerkennen muß und zu bejahen hat. Er würde dem Sinn seines erzieherischen Auftrages radikal widersprechen, wenn er den Verselbständigungsprozeß, der in der Reifezeit das Verhältnis 'Erzieher-Zögling' manchmal belastet, hemmen würde - sei es, daß er ganz bewußt den Zögling nicht selbständig werden läßt und ihn in seiner Abhängigkeit zu halten versucht, sei es, daß er das Ringen des Jugendlichen nach Eigenständigkeit, das immer mit Urrtum und Versagen verbunden ist, der Lächerlichkeit preisgeben würde. Aber mit einem bloßen 'Wachsenlassen' würde der Erzieher dem Zögling auch nicht gerecht werden, weil der Reifende einer tatkräftigen Führung bedarf, die nur derjenige, der um das Ziel und den Weg weiß, zu geben vermag und darum auch zu geben verpflichtet ist.

Weil der Zögling sich einen gültigen Standort bilden will und auch soll, bedeutet für ihn nur der erzieherische Akt eine wirkliche Hilfe, der seine eigene Initiative nicht ausschaltet, sondern fördert und entfaltet und auf das Ziel hinlenkt, das er in eigenen Schritten erreichen soll. Die Hilfe muß dem Heranwachsenden in der Weise gewährt werden, daß er zu Erkenntnissen gelangt, die ihm nicht nur äußerlich anhaften, sondern die er zu begründen vermag, weil er sie selbst hat durchdenken müssen. Und ebenso darf das sittlich gute Verhalten ihm nicht nur anerzogen und angewöhnt worden sein, sondern er muß die Werthaftigkeit der sittlichen Forderungen in seinem Inneren erfahren, sich ihnen im Gewissen verpflichtet fühlen, damit er sich auch in allen Situationen von ihnen bestimmen läßt. Der Erzieher darf darum keine Methoden verwenden, die dem Zögling die Möglichkeit einer inneren Auseinandersetzung mit der Wahrheit und dem Guten nehmen. Ebenso ist dem Zögling nicht gedient, wenn der Erzieher, vielleicht aus guter Absicht, ihm die Mühe der persönlichen Verarbeitung ersparen will. In beiden Fällen wird dem Zögling

nicht geholfen, sondern Schaden zugefügt. Soll der junge Mensch sich bilden, seinen Standort festigen und vertiefen und nicht einfach den Standort eines Menschen, mag er noch so wertvoll und hochstehend sein, kopieren, dann muß ihm auch die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den dargebotenen Ansichten zu beschäftigen, gegenteilige Meinungen zu äußern und Fragen stellen zu können. "Denn worauf es ankommt, ist ein Selbstbildungsereignis. Daß im Zögling, im Schüler, im wissenden und handelnden Einzelnen die Sache mit ihrem reinen Sinn sich Geltung verschaffe, darauf kommt alles an. Überzeugen kann jeder nur sich selbst, von einem Wert ausgefüllt werden, einen Sinn treffen muß er allein" (1). Aber der Erzieher darf den Selbstbildungsprozeß und damit die Selbstbetrachtung des Zöglings nicht nur nicht hindern, sondern er hat seine besondere Aufgabe darin zu sehen, ihn so zu führen, daß er sich Rechenschaft über die Ordnung seines Wissens und seiner Haltung geben muß. Er muß zu verhindern suchen, daß der Zögling infolge geistiger Trägheit und sittlicher Gleichgültigkeit sich nicht der Mühe einer Überprüfung seines geistigen Standortes unterzieht oder sein Verhalten nicht vor sich selber zur Diskussion stellt.

Diese Aufgabe kann aber nur dann gelöst werden, wenn Erzieher und Zögling durch den Dialog verbunden sind. Der Erzieher hat durch klärende Gespräche den Standort des jungen Menschen zu vertiefen und eventuell zu korrigieren, indem er auf Gesichtspunkte aufmerksam macht, die größere Zusammenhänge sichtbar werden lassen und zur geistigen Orientierung beitragen. Er muß seine sittlichen Werturteile läutern und ihm, falls er auf Abwege geraten ist, helfen, sich des unwertigen Verhaltens bewußt zu werden. "Der ganze pädagogische Vorgang wird so zu einer beratenden Auseinandersetzung zweier Menschen, die aus Grundsatz dasselbe wollen" (2). Weil das Erzieher-Zögling-Verhältnis dialogisch sein muß, liegt auch das Recht auf der Seite des Zöglings, wenn er sich gegen den Erzieher auflehnt, dessen Methode im Befehlen und Diktieren besteht und der den Dialog verabscheut und nur Monologe halten will (3).

(1) W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, S. 44.

(2) P. HÄBERLIN, Möglichkeit und Grenzen der Erziehung, S. 64.

(3) M. BUBER, Dialogisches Lebens, S. 297 f.: "Diktieren, was im allgemeinen gut und was böse ist, das ist seines Amtes nicht, aber antworten, auf eine konkrete Frage antworten, antworten, was in einer bestimmten Situation richtig und was falsch ist, das ist seines Amtes".

Wenn der Erzieher den Zögling zur Begegnung mit sich selbst führen und ihn anregen soll, sein Wissen und seine Haltung zu überprüfen, dann ist es notwendig, daß die Beurteilung des Zöglings seitens des Erziehers nicht den Charakter einer Verurteilung trägt. Der Zögling erwartet zwar das Urteil des Erziehers, weil er gerade hinsichtlich der Beurteilung seiner selbst der klärenden und orientierenden Stellungnahme des Erziehers bedarf, aber der Erzieher darf keineswegs der Meinung sein, er habe durch seine Beurteilung auch schon seine Pflicht gegenüber dem Zögling erfüllt. Er muß vielmehr sein Richteramt so ausführen, daß er sich in den Dienst der Selbstbetrachtung des Zöglings stellt. Das Urteil, das er über den Zögling fällt, mag sachlich richtig sein, aber es wird erzieherisch erst fruchtbar, wenn der Zögling das Urteil des Erziehers zum Anlaß nimmt, über sich selbst sich Gedanken zu machen, mit sich zu Rate zu gehen und sich mit der Wertung des Erziehers auseinanderzusetzen. Damit ist keineswegs gemeint, daß das Urteil des Erziehers der Annahme oder Ablehnung seitens des Zöglings ausgeliefert sein müsse. Es soll vielmehr gesagt sein, daß das Urteil, das der Erzieher sich über einen Zögling gebildet hat, bei aller Festigkeit und Bestimmtheit 'dialogfähig' bleiben muß, weil der Zögling, soll es eine Hilfe für ihn sein, sich mit ihm einlassen und es sich durch den Akt der Selbstbewertung zu eigen machen muß. Die Fremdbeurteilung wird für den Bildungsprozeß des Zöglings erst dadurch bedeutsam, daß sie eine Selbstbeurteilung hervorruft.

Aber noch von einem anderen Gesichtspunkt aus gesehen darf das Urteil des Erziehers nicht einer Verurteilung gleichkommen. Eine Verurteilung ist immer das Ende eines Prozesses: Es erfolgt eine abschließende und endgültige Stellungnahme des Erziehers. Der Zögling aber ist ein Werden-der, dessen Weg zur sittlichen Reife durch Schwäche und schuldhaftes Versagen gekennzeichnet ist. Er bedarf deshalb dringend eines Menschen, der nicht nur seinen Irrtum und seinen Fehltritt konstatiert und ihm Vorwürfe macht, sondern der ihn ermuntert und seinen Fall zum Anlaß nimmt, ihm mehr als bisher zu helfen. Das Gefühl, in seiner Not nicht verlassen und auf sich selbst gestellt zu sein, gibt dem Zögling den Mut, seine Schuld einzugestehen und sich zu seinem Fehler zu bekennen. Fehlt ihm aber in einer solchen Situation die Begegnung mit einem verstehenden Menschen, dann ist es sehr leicht möglich, daß der Zögling auch sich selbst nicht begegnen will, weil er allein mit seiner Schuld nicht fertig wird (1). Er versucht, sie dadurch zu bewältigen, daß er ihr aus

(1) W. FISCHER, Der junge Mensch, S. 78.

dem Wege geht oder sie nicht wahrhaben will. Deshalb bedarf der Zögling um seiner Selbstbetrachtung willen gerade im Zustande der Niederlage der Bestätigung seines Wertes, womit keineswegs gesagt sein soll, daß der Erzieher über das Böse hinwegsehen müsse.

Wenn der Erzieher die Selbstbetrachtung des Zöglings anregen und führen soll, dann muß Vertrauen zwischen ihnen bestehen. Weil der Erzieher den Zögling in seine "eigene Art und Initiative freizugeben" (1) hat und ihn befähigen soll, sich selbst richtig zu entscheiden und seinen Standort zu beurteilen, darf er ihn nicht unter beständiger Beaufsichtigung halten. Die Kontrolle des Erziehers würde dem Zögling nicht nur die ihm gestellte Aufgabe abnehmen, sondern sie überhaupt nicht in seinen Blick kommen lassen. Eine "Disziplinierung von außen" (2) wird dem Zögling nicht seine Eigenverantwortlichkeit zum Bewußtsein bringen, so daß er es auch nicht für notwendig erachten wird, sich um eine 'Disziplinierung von innen' zu bemühen und sich nach der Gültigkeit dessen, was er sagt und tut, selber zu fragen. Weil für ihn ständig ein anderer sorgt, wächst er nicht in seine Aufgabe hinein, selber für sich sorgen zu müssen. Die Selbstkontrolle des Zöglings setzt jedoch voraus, daß der Erzieher ihm Vertrauen schenkt und ihm die Möglichkeit gibt, selber zu überlegen, wie er sich richtig zu verhalten hat.

Ist das Vertrauen zum Zögling Bedingung für die Aktuierung seiner Selbstbetrachtung, so resultiert aus der Respektierung des Verlangens des jungen Menschen, die Verantwortung für sich selbst übernehmen zu können, das Vertrauen des Zöglings zum Erzieher, das wiederum Voraussetzung dafür ist, daß der Erzieher die Selbstbetrachtung des Zöglings zu führen vermag. "In der Sphäre des Vertrauens tritt an die Stelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: der Zögling nimmt den Erzieher als Person an. Er fühlt, daß er diesem Menschen vertrauen darf; daß dieser Mensch nicht ein Geschäft an ihm betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt; daß dieser Mensch ihn bestätigt, ehe er ihn beeinflussen will. Und so lernt er fragen" (3). Das Vertrauen verschafft dem Erzieher den Zugang zum Zögling. Es gibt dem Erzieher die Möglichkeit, mit dem Zögling im Dialog verbunden zu bleiben, um seinen augenblicklichen Standort zu wissen und ihn so führen zu können, wie es die Individuallage des Zöglings erforderlich macht.

(1) R. GUARDINI, Die Lebensalter, S. 16.

(2) A. FISCHER, Der Begriff der Disziplin, in: Leben und Werk, Bd. 5/6, S. 414.

(3) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 297.

Ist das Erzieher-Zögling-Verhältnis vom gegenseitigen Vertrauen getragen, dann bleibt das erzieherische Tun nicht in Maßregelung und äußerem Zwang stecken, sondern wird zur Führung der Gewissensbildung des Zöglings. Vor allem in der Zeit der Pubertät, da der Jugendliche nach den letzten Maßstäben des menschlichen Verhaltens sucht, ist es von entscheidender Bedeutung, daß dem Zögling ein Erwachsener helfend und rathend zur Seite steht, der ihm bei der rechten Informierung seines Gewissens behilflich ist. Und darin dürfte auch wohl die größte und schönste Hilfeleistung liegen, die der Erzieher der werdenden Persönlichkeit zu geben vermag. Dadurch löst er den Zögling immer mehr von seiner Person ab und läßt ihn in seinen eigenen Stand treten. Er übergibt endgültig seinem Gewissen das Richteramt. Ist es dem Erzieher gelungen, dem jungen Menschen die zentrale Bedeutung des Gewissens für sein Leben so einsichtig zu machen, daß er sich selbständig um die Weiterbildung seines Gewissens bemüht und sich stets von ihm führen läßt, dann hat der Erzieher das Ziel seines erzieherischen Auftrages erreicht. "Das Ergebnis echter Erziehung ist der freie Mensch, dessen Freiheit freilich begrenzt ist durch die Bindung an sein Gewissen, das seinerseits wiederum sich gebunden fühlt an **sittliche Normen** oder religiöse Gebote" (1).

Wenn der Erzieher dem Zögling behilflich sein soll, sein Gewissen in Gott zu verankern und sich an das Urteil seines Gewissens zu binden, dann muß er "geistig ohne Eigentumsanspruch" (2) sein. Nach SAILER sind die schlechtesten Erzieher diejenigen, die "die Herrschaft nie an die Wahrheit abtreten" (3) wollen. Je mehr der Zögling sein Leben in seine eigene Verantwortung zu nehmen vermag und kritisch sich zu beurteilen weiß, desto mehr muß die einseitige Umfassung zur gegenseitigen Umfassung werden.

Diese Umwandlung des erzieherischen Verhältnisses in ein partnerschaftliches Verhältnis wird jedoch nur dem Erzieher gelingen, der seine Beziehung zum Zögling zum Gegenstand der eigenen Selbstbetrachtung macht. Er muß sich um die Erfassung des Standortes seines Zöglings bemühen und sich fragen, wo seine Hilfe jetzt anzusetzen hat, "was dieser Mensch in diesem Augenblick braucht und was nicht", "was er, der 'Erzieher', von dem Gebrauchten zu geben vermag, was nicht, - was schon, was noch nicht". Weil der Erzieher das "Organ" der "aufbauenden Kräfte der Welt"(4)

(1) R. SCHOLL, Das Gewissen des Kindes, S. 121.

(2) M. DANIELOU, Erziehung aus dem Anspruch des Geistes, S. 224.

(3) J.M. SAILER, Über Erziehung für Erzieher, S. 180.

(4) M. BUBER, Dialogisches Leben, S. 286 f. Vgl. dazu W. BREZINKA, Erziehung als Lebenshilfe, S. 225-232: Der Erzieher im Chaos der prägenden Mächte.

ist, muß er sich darüber Rechenschaft geben, ob er die rechte Auswahl getroffen und Wertvolles dem jungen Menschen übermittelt hat.

Aber nicht nur mit Rücksicht auf den unmittelbar pädagogischen Akt bedarf es der Selbstbetrachtung des Erziehers. Die Notwendigkeit der Selbstprüfung erwächst ganz allgemein schon aus der Tatsache, daß eine "personale Atmosphäre" nur von Erziehern ausgeht, "deren Person voll aktyert ist, oder die wenigstens bewußt oder unbewußt dahin unterwegs sind" (1). GOLDBRUNNER betont zu Recht, daß das Maß der Selbstfindung der Erzieher zugleich auch das Maß für den personalen Rufcharakter ihrer Erziehung sei (2). Die Selbstbetrachtung des Erziehers ist darum eine notwendige Voraussetzung für die gültige Verwaltung des erzieherischen Amtes. Je tiefer der Erzieher "seine eigene Person aktyert" und "seine Existenz ergriffen" (3) hat, desto mehr ist er auch in der Lage, dem Zögling zu helfen, seine Existenz zu verwirklichen.

"Person ist auf Person resonant" (4). Darum wird vom Erzieher verlangt, daß er sich in seiner Selbstbetrachtung um das bemüht, was der Zögling selbst vollziehen soll. FOERSTER spricht von den "tiefsten persönlichen Vorbedingungen aller erzieherischen Kraft" und sagt, daß "die Wirkung eines Menschen auf andere ... die Frucht eines überlegenen Seelenzustandes, eines organisierten Innenlebens" (5) sei.

Die Führung der Selbstbetrachtung wird nicht gelingen, wenn der Erzieher es nicht gelernt hat, nach sich selbst zu fragen. Von der Selbstbetrachtung des Erziehers hängt es darum ab, ob und in welchem Maße ihm die Führung des Zöglings zur Mündigkeit gelingt.

(1) J. GOLDBRUNNER, Personale Seelsorge, S. 108 f.

(2) J. GOLDBRUNNER, a. a. O., S. 109.

(3) J. GOLDBRUNNER, a. a. O., S. 111.

(4) J. GOLDBRUNNER, a. a. O., S. 54.

(5) F. W. FOERSTER, Erziehung und Selbsterziehung, S. 15.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALLERS, R. Das Werden der sittlichen Person.
3. Aufl. Freiburg 1930
- BARTH, K. Mensch und Mitmensch
Göttingen 1954
- BAYR-KLIMPFINGER, S. Die Ansprüche des Kindes an die Person des
Erziehers. In: Die personalen Grundlagen der
Erziehung. Herausgegeben von L. Prohaska.
Wien 1959. S. 50 - 64.
- BERNHART, J. Wissen und Bildung.
Zwei Vorträge. 1. Aufl. München 1955.
- BOLLNOW, O.F. Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie.
2. Aufl. Stuttgart 1955.
- BOLLNOW, O.F. Die Lebensphilosophie.
1. Aufl. Berlin-Göttingen-Neidelberg 1958.
- BOLLNOW, O.F. Vom Wesen geschichtlicher Begegnung.
In: Zeitschrift für Pädagogik.
2. Jg. (1956) S. 242-248.
- BORNEMANN, E. Methoden der Persönlichkeitsbildung.
In: Die personalen Grundlagen der Erziehung.
Herausgegeben von L. Prohaska.
Wien 1959. S. 111 - 132.
- BREZINKA, W. Erziehung als Lebenshilfe. Ein Beitrag zum
Verständnis der pädagogischen Situation.
Wien-München 1957.
- BUBER, M. Dialogisches Leben. Gesammelte philosophische
und pädagogische Schriften.
Zürich 1947

- BUBER, M. Das Problem des Menschen.
Heidelberg 1954.
- BUBER, M. Urdistanz und Beziehung.
2. Aufl. Heidelberg 1960.
- BÜHLER, K. Die Krise der Psychologie.
Jena 1927.
- CARUSO, I.A. Bios-Psyche-Person. Eine Einführung in die All-
gemeine Tiefenpsychologie.
Freiburg-München 1957.
- CUES, N.v. Der Laie über den Geist.
Deutsche Übersetzung von M.Honecker und
H.Menzel-Rogner. Hamburg 1949.
- DANIELOU, M. Erziehung aus dem Anspruch des Geistes.
Recklinghausen 1953.
- DELP, A. Der Mensch vor sich selbst.
Colmar o.J.
- DERBOLAV, J. Vom Wesen geschichtlicher Begegnung.
In: Zeitschrift für Pädagogik.
2. Jg. (1956) S. 73-89.
- DERBOLAV, J. Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des
Gymnasiums.
1. Aufl. Düsseldorf 1957.
- DIENELT, K. Erziehung zur Verantwortlichkeit.
Die Existenzanalyse V.E.Frankls und ihre Be-
deutung für die Erziehung. Wien 1955.
- DILTHEY, W. Ideen über eine beschreibende und zergliedern-
de Psychologie. In: Gesammelte Schriften.
Bd.V. Stuttgart 1957. S. 139 - 240.

- DILTHEY, W. Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Gesammelte Schriften.
Bd. VI. Stuttgart 1958. S. 56 - 82.
- FISCHER, A. Vom Sinn der Erziehung. In: Leben und Werk. Herausgegeben von K. Kreitmair. Bd. 2. Bayerischer Schulbuch Verlag o.J. S. 145 - 170.
- FISCHER, A. Die Schulrevision als psychologisches und pädagogisches Problem. A.a.O., Bd.5/6. 1957. S. 355 - 381.
- FISCHER, A. Der Begriff der Disziplin. A.a.O., Bd. 5/6. S. 409 - 424.
- FISCHER, W. Neue Tagebücher von Jugendlichen. Die Vorpubertät anhand literarischer Selbstzeugnisse. Freiburg 1955.
- FISCHER, W. Der junge Mensch. Ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie der Reifezeit. Freiburg 1958.
- FLITNER, W. Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Stuttgart 1950.
- FOERSTER, F. W. Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1917.
- FOERSTER, F. W. Lebensführung. Mainz 1954.
- FRANKL, V.E. Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesungen. Wien 1949.
- FRANKL, V.E. Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. Wien 1950.

- FRANKL, V. E. Der unbewußte Gott.
Wien 1948.
- FRANKL, V. E. Logos und Existenz. Drei Vorträge.
Wien 1951.
- FRANKL, V. E. Dimensionen und Projektionen menschlichen
Daseins. In: Gloria Dei, VII. Jg. S. 34 - 42.
- FREYER, H. Theorie des gegenwärtigen Zeitalters.
2. Aufl. Stuttgart 1958.
- FROMM, E. Die Furcht vor der Freiheit.
Zürich 1945.
- GAGERN, Fr. E. v., Selbstbesinnung und Wandlung.
5. Aufl. Frankfurt 1958.
- GAUDIG, H. Didaktische Ketzereien.
2. Aufl. Leipzig-Berlin 1909.
- GAUDIG, H. Die Schule im Dienste der werdenden Persön-
lichkeit.
Bd. 1. 1. Aufl. Leipzig 1917.
- GAUDIG, H. Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeu-
tung für die Pädagogik.
Leipzig 1923.
- GOLDBRUNNER, J. Personale Seelsorge. Tiefenpsychologie und
Seelsorge.
Freiburg 1954.
- GUARDINI, R. Welt und Person.
2. Aufl. Würzburg 1940.
- GUARDINI, R. Freiheit - Gnade - Schicksal.
Drei Kapitel zur Deutung des Daseins.
2. Aufl. München 1949.

- GUARDINI, R. Das Ende der Neuzeit.
Ein Versuch zur Orientierung.
Würzburg 1951.
- GUARDINI, R. Die Lebensalter.
Ihre ethische und pädagogische Bedeutung.
1. Aufl. Würzburg o.J.
- GUARDINI, R.
BOLLNOW, O.F. Begegnung und Bildung.
Würzburg 1956.
- GUYER, W. Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungs-
lehre.
1. Aufl. Zürich 1949.
- HÄBERLIN, P. Wege und Irrwege der Erziehung.
2. Aufl. Basel 1920.
- HÄBERLIN, P. Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung.
2. Aufl. Zürich 1936.
- HARGUTH, G. Die Selbsterziehung im Jugendalter.
In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie
und Jugendkunde.
19. Jg. (1938), S. 47 - 52; 71 - 85.
- HARTMANN, N. Das Problem des geistigen Seins.
Berlin und Leipzig 1933.
- HEINEN, W. Fehlformen des Liebesstrebens in moralpsycho-
logischer Deutung und moraltheologischer
Würdigung.
Freiburg 1954.
- HEISS, R. Die Lehre vom Charakter.
2. Aufl. Berlin 1949.
- HENGSTENBERG, H.E. Philosophische Anthropologie.
Stuttgart 1957.

- HILDEBRAND, D. v. Zum Wesen der echten Autorität.
In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche
Pädagogik. (1927), S. 185 - 221.
- HILDEBRAND, D. v. Umgestaltung in Christus.
Einsiedeln 1950.
- HILDEBRAND, D. v. Die Metaphysik der Gemeinschaft.
Regensburg 1958.
- HOLLENBACH, J. M. Christliche Tiefenerziehung.
Frankfurt 1960.
- HÜLSHOFF, R. Die pädagogische Bedeutung soziologischer
Forschungsergebnisse. In: Vierteljahrsschrift
für wissenschaftliche Pädagogik.
36. Jg. (1960), S. 44 - 54.
- JUNG, C. G. Die Beziehungen zwischen dem Ich und
dem Unbewußten.
5. Aufl. Zürich 1950.
- KALININ, M. T. Über Kommunistische Erziehung.
6. Aufl. Berlin 1956.
- KERSCHENSTEINER, G. Charakterbegriff und Charaktererziehung.
4. Aufl. Leipzig und Berlin 1929.
- KERSCHENSTEINER, G. Begriff der Arbeitsschule.
9. Aufl. München 1950.
- KERSCHENSTEINER, G. Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung.
7. Aufl. München 1950.
- KERSCHENSTEINER, G. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses.
8. Aufl. München-Düsseldorf 1953.
- KERSCHENSTEINER, G. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule.
Pädagogische Quellentexte. H. 3.
Oldenburg (Oldb.) o. J.

- KIERKEGAARD, S. Unwissenschaftliche Nachschrift.
Philosophisch-Theologische Schriften.
Herausgegeben von H. Diem und W. Rest.
Köln-Olten 1959
- KUHN, H. Begegnung mit dem Sein.
Meditationen zur Metaphysik des Gewissens.
Tübingen 1954.
- LANDMANN, M. Philosophische Anthropologie.
Sammlung Göschchen.
Bd. 156/156a, Berlin 1955.
- LANGEVELD, M. J. Einführung in die Pädagogik.
1. Aufl. Stuttgart 1951.
- LERSCH, Ph. Aufbau der Person.
7. Aufl. München 1956.
- LICHTENSTEIN, E. Das Problem der Autorität in der Pädagogik.
1951.
- LITT, Th. Führen oder Wachsenlassen.
6. Aufl Stuttgart 1956.
- MARITAIN, J. M. Erziehung am Scheidewege.
1. Aufl. Berlin-Hamburg 1951.
- MEISTER, R. Beiträge zur Theorie der Erziehung.
2. Aufl. Wien 1947.
- MICHEL, E. Der Prozeß Gesellschaft contra Person.
Soziologische Wandlungen im nachgoethischen
Zeitalter.
Stuttgart 1959.
- MÖBUS, G. Erziehung in dieser Zeit.
2. Aufl. Köln 1958.

- MÖBUS, G. Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus.
Köln und Opladen 1959.
- MÜLLER-ECKHARD, H. Das unverstandene Kind.
Stuttgart 1953.
- MÜNCKER, Th. Die psychologischen Grundlagen der katholi-
schen Sittenlehre.
2. Aufl. Düsseldorf 1940.
- NEWMAN, J. H. Kirche und Wissenschaft (Idea of a University).
Deutsche Übertragung aus dem Englischen von
Dr. E. Gutermuth. Mainz 1927.
- NEWMAN, J. H. Auswahl und Einleitung von Walter Lipgens.
Fischer-Bücherei Nr. 217.
Frankfurt-Hamburg 1958.
- Neues Testament Übersetzt und erklärt von O. Karrer.
München 1953.
- OGORODNIKOW, I. T. Lehrbuch der Pädagogik.
SCHIMBIREW, P. N. Berlin 1954.
- PESTALOZZI, H. J. Stanser Brief. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.
In: Gesammelte Werke Bd. 9. Herausgegeben
von E. Bossh'art, E. Dejung, L. Kempter,
H. Stettbacher. Zürich 1944.
- PESTALOZZI, H. J. Grundlehren über Mensch - Staat - Erziehung.
Seine Schriften in Auswahl. Herausgegeben von
H. Barth. Kröners Taschenausgabe Bd. 253.
Stuttgart 1956.
- PETZELT, A. Grundfragen des akademischen Studiums.
Schriften der Gesellschaft zur Förderung der
Westfälischen Landesuniversität zu Münster.
H. 28. Münster 1951.

- PETZELT, A. Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften. Sonderdruck aus der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 1953, H. 3.
- PETZELT, A. Art.: Pädagogik als Wissenschaft. In: Lexikon der Pädagogik. Herausgegeben vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg. Herausgegeben von H. Rombach. Bd. III, Freiburg 1954, Sp. 755-758.
- PETZELT, A. Grundlegung der Erziehung. Freiburg 1954.
- PETZELT, A. Grundzüge systematischer Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1955.
- PETZELT, A. Kindheit-Jugend-Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung. 2. Aufl. Freiburg 1955.
- PETZELT, A. Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg 1955.
- PETZELT, A. Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung. Freiburg 1957.
- PETZELT, A. Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 33 Jg. (1957), S. 83-113.
- PFLIEGLER, M. Der rechte Augenblick. 6. Aufl. Wien 1955.
- PICARD, M. Hitler in uns selbst. 2. Aufl. Zürich o.J.

- PIEPER, J. Was heißt philosophieren?
3. Aufl. München 1956.
- PÖPPEL, K.G. Die Docta Ignorantia des Nicolaus Cusanus
als Bildungsprinzip.
Freiburg 1956.
- REMPLEIN, H. Die seelische Entwicklung des Menschen im
Kindes- und Jugendalter.
7. Aufl. München-Basel 1958.
- REMPLEIN, H. Psychologie der Persönlichkeit.
2. Aufl. München-Basel 1956.
- RIESMAN, D. Die einsame Masse. Eine Untersuchung der
Wandlungen des amerikanischen Charakters.
Mit einer Einführung von H. Schelsky.
Rowohlts deutsche Enzyklopädie.
Bd. 72/73. 2. Aufl. Hamburg 1959.
- ROTHACKER, E. Zur psychologischen Schichtenlehre.
In: Zeitschrift für philosophische Forschung.
2. Bd. (1947), S. 343 - 363.
- ROTHACKER, E. Die Schichten der Persönlichkeit.
4. Aufl. Bonn 1948.
- SAILER, J.M. Über Erziehung für Erzieher.
2. Aufl. München 1809.
- SAILER, J.M. Handbuch der christlichen Moral. Sämtliche
Werke. Bd. 13. Sulzbach 1834.
- SAILER, J.M. Vertraute Reden. Sämtliche Werke.
Bd. 30. Sulzbach 1840.
- SAUPE, E. Deutsche Pädagogen der Neuzeit.
4. Aufl. Osterwieck 1925.

- SCHELER, M. Die Stellung des Menschen im Kosmos.
München 1949.
- SCHNEIDER, F. Die Selbsterziehung. Wissenschaft und Übung.
Einsiedeln-Köln 1936.
- SCHNEIDER, F. Art.: 'Selbsterkenntnis' und 'Selbsterziehung'.
In: Lexikon der Pädagogik.
Bd. IV. Freiburg 1955. Sp.270-277.
- SCHNEIDER, F. Praxis der Selbsterziehung.
5. Aufl. Freiburg 1957.
- SCHNEIDER, F. Die Theorie der Selbsterziehung.
In: The international Review of Education.
Vo.II.1.G. S.16-30.
- SCHNEIDER, F. Selbsterziehung des Erziehers.
In: Die personalen Grundlagen der Erziehung.
Herausgegeben von L.Prohaska. Wien 1959,
S. 27-49.
- SCHOLL, R. Das Gewissen des Kindes. Seine Entwicklung
und Formung in normalen und unvollständigen
Familien. Stuttgart 1956.
- SCHOTTLAENDER, F. Die Mutter als Schicksal.
Stuttgart o.J.
- SCHWARZ, R. Wissenschaft und Bildung.
Freiburg 1957.
- SELLMAIR, J. Bildung in der Zeitenwende.
2. Aufl. Würzburg 1951.
- SIEWERTH, G. Wagnis und Bewährung. Zur metaphysischen
Begründung des erzieherischen Auftrages.
1. Aufl. Düsseldorf 1958.

- SIEWERTH, G. Die Freiheit und das Gute.
Freiburg 1959.
- SPRANGER, E. Lebensformen.
8. Aufl. Tübingen 1950.
- SPRANGER, E. Psychologie des Jugendalters.
23. Aufl. Heidelberg 1953.
- SPRANGER, E. Gedanken zur Daseinsgestaltung.
München 1954.
- SPRANGER, E. Pestalozzis Denkformen.
2. Aufl. Heidelberg 1959.
- STEIN, E. Endliches und ewiges Sein. Versuch eines
Aufstieges zum Sinn des Seins.
Freiburg 1950.
- STEINBÜCHEL, Th. Die philosophische Grundlegung der katholischen
Sittenlehre.
Bd.1/1 und Bd.1/2. 3. Aufl. Düsseldorf 1947.
- STEINBÜCHEL, Th. Religion und Moral im Lichte personaler
christlicher Existenz.
Frankfurt 1951.
- STIPPEL, F. Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur
nationalsozialistischen Pädagogik.
Donauwörth 1957.
- STIPPEL, F. Personale Pädagogik. In: Katechetische Blätter.
82. Jg. (1957), S. 534-537.
- STIPPEL, F. Grundlinien personaler Pädagogik. In: Viertel-
jahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.
34. Jg. (1958), S. 149-168.
- STIPPEL, F. Menschliche Armut und Erziehung. In: Christli-
che Besinnung. Bd. 7. Würzburg o. J. S. 60-79.

- STOKER, H.G. Das Gewissen. Erscheinungsformen und Theorien.
Bonn 1925.
- STROHAL, R. Autorität. Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben
der Gemeinschaft.
Freiburg 1955.
- THIELICKE, H. Bildung als Begegnung mit der Wahrheit.
In: Universitas. 7. Jg. (1952), S. 561 ff.
- Thomas von AQUIN, Opera omnia.
Paris 1871-1880.
- Thomas MORUS Briefe aus dem Gefängnis. Herausgegeben von
K. Schmidhüs. 4. Aufl. Freiburg 1951.
- VETTER, A. Natur und Person.
Stuttgart 1949.
- VETTER, A. Wirklichkeit und Verwirklichung der Person.
In: Die personalen Grundlagen der Erziehung.
Herausgegeben von L. Prohaska.
Wien 1959. S. 11-26.
- WELLEK, A. Die Polarität im Aufbau des Charakters.
System der konkreten Charakterkunde.
2. Aufl. Bern und München 1959.
- WILLMANN, O. Didaktik als Bildungslehre.
6. Aufl. Freiburg 1957.
- WOLFF, K. Psychologie und Sittlichkeit. Stuttgart 1958.
- WUST, P. Ungewissheit und Wagnis. 5. Aufl. München 1950.
- WUST, P. Der Mensch und die Philosophie. Einführung in
die Hauptfragen der Existenzphilosophie.
Münster 1946.

ZARNCKE, L.

Das schwierige Kind.
Beiträge zur Heilpädagogik.
Freiburg 1950.

ZARNCKE, L.

Kindheit und Gewissen.
Psychologische Studien.
Freiburg 1951.

Lebenslauf

Am 22. 1. 1927 wurde ich als Sohn des Postamtmann Paul Schladoth und seiner Ehefrau Martha, geb. Dinslage, in Remscheid-Lennep, Kreis Bergisch-Land, geboren. Von 1933 bis 1935 besuchte ich die kath. Volksschule in Remscheid, anschließend bis 1937 in Geldern. Ostern 1937 wurde ich in die Sexta des Gymnasiums zu Geldern aufgenommen. Im Januar 1943 kam ich als Luftwaffenhelfer nach Duisburg und besuchte kurze Zeit das Gymnasium in Moers. 1944 erhielt ich den Reifevermerk, absolvierte meinen RAD-Dienst und wurde im Juni 1944 zur Kriegsmarine eingezogen. Nach meiner Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft nahm ich von Oktober 1945 bis April 1946 am Sonderlehrgang teil und bestand am 7. Mai 1946 die Reifeprüfung. Im SS 1946 begann ich mit dem Studium der Philosophie und Theologie an der Universität Münster. Ich hörte die philosophischen Vorlesungen der Professoren H. Pfeil, O. Most, J. Ritter, J. Pieper und J.P. Steffes, ebenso die theologischen Vorlesungen der Professoren der Kath.-Theologischen Fakultät. Ich nahm an den Seminarübungen der Professoren H. Pfeil, O. Most (Philosophie) und H. Doms (Moraltheologie) teil. Nach dem Empfang der Hl. Priesterweihe im August 1952 war ich drei Jahre als Religionslehrer am Gymnasium in Burgsteinfurt tätig. Im SS 1955 nahm ich das Studium der Theologie und Philosophie wieder auf, legte 1956 die Wissenschaftliche Prüfung und 1959 die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ab. Im SS 1955 begann ich ebenfalls mit dem Studium der Pädagogik. Ich hörte Vorlesungen und nahm an Seminaren der Professoren A. Petzelt (Systematische Pädagogik), E. Lichtenstein (Pädagogische Soziologie) und F. Döpp-Vorwald (Geschichte der Pädagogik) teil. Nach einer kurzen Tätigkeit am Gymnasium zu Ahaus wurde ich zum WS 1959 vom Schulkollegium in Münster für ein weiteres Jahr zum Zwecke der Promotion an der Universität München beurlaubt. Dort besuchte ich die Vorlesungen und Seminare der Professoren F. Stippel, M. Keilhacker und F. Schneider (Pädagogik), H. Kuhn (Philosophie) und R. Egenter (Moraltheologie).

